

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO  
BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**JOSIANE XAVIER THELÁU CAMPOS**

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
QUESTÕES SOBRE A AFETIVIDADE NO  
PROCESSO DE LEITURA**

ALEGRE

2023

**JOSIANE XAVIER THELÁU CAMPOS**

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUESTÕES  
SOBRE A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE  
LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, na área de concentração Prática Escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores.

Orientador: João Paulo Casaro Erthal

**ALEGRE  
2023**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

C198p Campos, Josiane Xavier Thelau, 1974-  
Práticas de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental : Questões sobre a afetividade no processo de leitura / Josiane Xavier Thelau Campos. - 2023.  
173 f. : il.

Orientador: João Paulo Casaro Erthal.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Leitura. 3. Literatura Infantojuvenil. 4. Prática de ensino. 5. Ensino Fundamental. I. Erthal, João Paulo Casaro. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---


**JOSIANE XAVIER THELÁU CAMPOS**

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: QUESTÕES SOBRE A AFETIVIDADE NO  
PROCESSO DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, na área de concentração Prática Escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores.


Aprovado em 25 de agosto de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **JOAO PAULO CASARO ERTHAL**  
Data: 24/10/2023 16:42:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

**Prof. Dr. João Paulo Casaro Erthal**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador**

Documento assinado digitalmente  
 **ANDREIA WEISS**  
Data: 24/10/2023 17:17:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Andreia Weiss**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Membro Titular Interno**

Documento assinado digitalmente  
 **DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA**  
Data: 26/10/2023 13:55:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Dania Monteiro Vieira Costa**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Membro Titular Interno**

Documento assinado digitalmente  
 **RAISA MARIA DE ARRUDA MARTINS**  
Data: 24/10/2023 20:59:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Raisia Maria de Arruda Martins**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Membro Titular Interno**

Documento assinado digitalmente  
 **LETICIA QUEIROZ DE CARVALHO**  
Data: 26/10/2023 17:23:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Letícia Queiroz de Carvalho**  
**Instituto Federal do Espírito Santo**  
**Membro Titular Externo**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força e meu refúgio, pela oportunidade de realizar um sonho. (Toda honra e toda glória ao seu nome, Senhor!)

A minha família: Laércio, meu maior incentivador, Lucas e Ana Clara. Vocês são a minha maior conquista.

Ao meu orientador, Dr. João Paulo Casaro Erthal, pela fala tranquilizadora, pelo conhecimento compartilhado; pela confiança e por fazer parte deste momento da minha história.

À professora Dra. Raisia Maria Arruda Martins, pela valorização dada a esta proposta de trabalho e por ter caminhado conosco desde o início. Agradeço o carinho e as sugestões que só enriqueceram este trabalho.

Aos professores da pós e colegas da turma do mestrado de 2021. Vocês tornaram o longo percurso até Alegre mais leve.

Às professoras da banca, Dra. Andreia Weiss, Dra. Dania Monteiro V. Costa e Dra. Letícia Queiroz de Carvalho, pela leitura atenciosa e pelas contribuições feitas.

As minhas amigas Aleksandra, Andreia, Daniely Rosa, Iêni, Kaira, Leandra (in memoriam), Penha Costa, Rachel e Ruhama, que batalharam comigo, cada uma a seu jeito.

Às professoras, aos alunos e à bibliotecária da escola investigada pela alegria, confiança e disponibilidade em participar da pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e incentivo.

Aos meus alunos, pelas ricas e incontáveis experiências de afeto e aprendizagem em sala de aula. Essas experiências me fazem acreditar na educação.

Muito obrigada!

O que a memória ama, fica eterno.

(Adélia Prado)

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como se efetiva a prática docente de leitura literária e sua contribuição para formação do sujeito leitor em turmas do 4º e 5º ano da rede pública do município de Vila Velha-ES. Para isso, fundamenta-se na perspectiva walloniana, que defende o entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos, considerando a criança em sua totalidade; e na discussão sobre a importância da leitura literária para o desenvolvimento integral da criança, ancorada nos estudos de Candido (2011), Geraldi (2017), Colomer (2007), Rouxel (2013) entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em uma turma de 4º e uma turma de 5º ano, do município de Vila Velha (ES). Para a produção de dados utilizou-se a observação das atividades de leitura literária desenvolvidas pelas professoras e entrevistas semiestruturadas com alunos e professoras. Com esses recursos, buscou-se compreender as situações de interação, bem como, por meio dos comentários e memórias desses sujeitos sobre as atividades, estabelecer uma relação entre as experiências de leitura vividas nas aulas e a formação desse leitor. A partir da análise de conteúdo foram estabelecidos quatro eixos temáticos: os roteiros de viagem da prática docente, a constituição do aluno leitor, a afetividade na constituição do leitor e os desafios da prática docente. A partir desses eixos, foi possível identificar que as decisões pedagógicas que o professor assume, no planejamento e desenvolvimento de suas aulas, têm implicações diretas na forma como seus alunos se relacionam com as práticas de leitura literária, contribuindo, dessa forma, para a formação do leitor literário nos anos iniciais. Além disso, verificou-se que as interações são marcadas pela afetividade e interferem na construção de sentidos ocasionada pela experiência de leitura literária. Contudo, a continuidade dessa prática na escola encontra-se ameaçada pela falta de formação inicial e continuada para o professor; e também pela ausência de políticas públicas de leitura literária que não estejam subjugadas à lógica de mercado que atinge a educação.

Palavras-chave: Leitura literária. Mediação. Afetividade.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze the effectiveness of literary reading teaching practices and their contribution to the development of the reader in 4th and 5th grade classes in the public school system of the municipality of Vila Velha, ES, Brazil. It is based on the Wallonian perspective, which advocates for the intertwining of affective and cognitive aspects, considering the child as a whole, as well as on the discussion about the importance of literary reading for the comprehensive development of the child, anchored in the studies of Candido (2011), Geraldi (2017), Colomer (2007), Rouxel (2013), among others. This is a qualitative research conducted in one 4th grade class and one 5th grade class in the municipality of Vila Velha, ES. Data collection involved observing the literary reading activities conducted by the teachers and conducting semi-structured interviews with students and teachers. Through these resources, the aim was to understand the interaction situations and, based on the comments and memories of these subjects about the activities, establish a relationship between the reading experiences in the classroom and the formation of the reader. Four thematic axes were established through content analysis: the itineraries of the teaching practice, the constitution of the reader student, the role of affectivity in the constitution of the reader, and the challenges of teaching practice. Based on these axes, it was possible to identify that the pedagogical decisions made by the teacher in the planning and development of their lessons have a direct impact on how their students engage with literary reading practices, thus contributing to the formation of literary readers in the early years. Furthermore, it was found that interactions are marked by affectivity and, consequently, in the construction of meaning, resulting from the experience of literary reading. However, the continuity of this practice in schools is threatened by the lack of initial and continuous training for teachers, as well as the absence of public policies on literary reading that are not subjugated to market logic, which affects education.

**Keywords:** Literary reading. Mediation. Affectivity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 -	Entrada da biblioteca .....	66
Ilustração 2 -	Organização da estante da biblioteca .....	66
Ilustração 3 -	Cartaz afixado no corredor da escola .....	68
Ilustração 4 -	Mural de releitura do 4º e 5º ano .....	68
Ilustração 5 -	Leitura compartilhada pela professora do 5º ano .....	73
Ilustração 6 -	Professora e alunos do 4º ano na biblioteca .....	73
Ilustração 7 -	Processo criativo do cordel .....	74
Ilustração 8 -	Produção dos alunos sobre o livro <i>Ernesto</i> .....	74
Ilustração 9 -	Processo de ilustração do cordel .....	75
Ilustração 10 -	Aluna do 5º ano apresenta seu cordel na biblioteca ...	75
Ilustração 11 -	Bibliotecária e professora apoiam a apresentação dos alunos .....	76
Ilustração 12 -	Varal com a exposição das produções dos alunos do 5º ano .....	76
Ilustração 13 -	Alunos do 4º ano utilizam emojis para falar dos sentimentos .....	82
Ilustração 14 -	Exemplo de associação leitura/sentimento feita por aluno .....	82
Ilustração 15 -	Protocolo de transcrição da interação professor/aluno	90
Ilustração 16 -	Protocolo de transcrição de entrevista com aluno .....	92

## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD - Biblioteca de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNLI - Comissão Nacional de Literatura Infantil  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
FE - Faculdade de Educação  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PED - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PL - Planejamento  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UMEF - Unidade Municipal de Ensino Fundamental  
UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil  
UNEB - Universidade Estadual da Bahia  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>MEMÓRIAS DE LEITURAS: DE VIVÊNCIAS A AFETOS .....</b>	<b>11</b>
<b>1 UMA ESTRADA DE TIJOLOS (NEM TÃO) DOURADOS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>14</b>
<b>2 O QUE ME DIZ O ESPELHO: PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DA AFETIVIDADE E DA LITERATURA INFANTIL.....</b>	<b>19</b>
2.1 AS PESQUISAS SOBRE A AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DO LEITOR NO 4º E 5º ANO .....	19
2.2 AS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA .....	28
<b>3 “ABRA-TE, SÉSAMO”: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>36</b>
3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON .....	37
3.2 - LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA .....	46
3.2.1 Por uma experiência de leitura .....	48
3.2.2 Do direito à literatura na escola .....	57
<b>4 ENTRE BELAS E FERAS, CASTELOS E CELAS: O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>62</b>
4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA .....	63
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO .....	64
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ALUNOS E PROFESSORES .....	66
4.4 PROCEDIMENTO PARA PRODUÇÃO DE DADOS .....	71
4.4.1 Observação das interações entre professores e alunos .....	72
4.4.2 Entrevista Semiestruturada .....	78
4.4.2.1 Entrevista com os alunos .....	79
4.4.2.2 Entrevista com as professoras .....	83
4.4.3 Diário de Campo .....	84
4.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	86
4.5.1 Procedimentos para análise dos dados .....	86
4.5.2 A organização dos dados .....	89
<b>5 O FIO DE ARIADNE: A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>96</b>
5.1 ROTEIROS DE VIAGEM DA PRÁTICA DOCENTE.....	96
5.2. A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO LEITOR .....	111

5.3 A AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO LEITOR .....	118
5.4 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE .....	130
<b>6 BOAS HISTÓRIAS NEM SEMPRE TÊM FINAIS FELIZES: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>156</b>
APÊNDICE A – Termo de Anuência .....	157
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores .	158
APÊNDICE C – Parecer do Conselho de Ética em Pesquisas com Seres Humanos .....	161
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais e Responsáveis .....	168
APÊNDICE E – Roteiro para a entrevista com os alunos .....	170
APÊNDICE F – Roteiro para a entrevista com os alunos .....	171
APÊNDICE G – Roteiro para a entrevista com as professoras .....	173
APÊNDICE H – Códigos para a transcrição da observação e da entrevista...	173

## MEMÓRIAS DE LEITURAS: DE VIVÊNCIAS A AFETOS<sup>1</sup>

Curioso como algumas memórias ficam bem guardadas em caixinhas, embrulhadas em papel de presente, bem lá no fundo de nossa mente.

Sempre achei que meu primeiro contato com as histórias infantis fora aos 9 anos, quando ganhei um livro que meu pai achou quando consertava o telhado de uma escola. As páginas queimadas pelo Sol de *Marcelo, Marmelo, Martelo* de Ruth Rocha (1981), mudaram as minhas brincadeiras e das crianças da minha rua durante um longo tempo. Talvez por ter sido o único livro em uma época em que as histórias não eram tão acessíveis. Adorávamos contar, recontar e inventar com as histórias do livro.

Adélia Prado (2015) afirma que “a memória é contrária ao tempo. Enquanto o tempo leva a vida embora como vento, a memória traz de volta o que realmente importa, eternizando momentos.”

Ao ser levada a uma reflexão sobre a influência da minha ancestralidade em minhas escolhas, posso afirmar que não tive avós e pais que me contassem histórias, como aconteceu com Daniel Munduruku e seu sábio avô. Nasci em uma família endurecida pela vida, de uma história perdida, de pouca conversa e sem muita instrução.

Passadas mais de quatro décadas, de repente com um frescor de algo vivido ontem, a memória, como disse Adélia, trouxe-me o que realmente importa. Recordo-me que antes mesmo de *Marcelo, Marmelo Martelo* (ROCHA, 1981), ficava na ponta dos pés, com a cabeça colada à mesa onde havia um radinho de pilha, para ouvir os clássicos da Coleção Disquinho na rádio difusora de Cariacica, minha cidade. Sonhei, me aventurei, desobedeci, tive medo, fui forte e corajosa... ao me ver nas personagens.

A televisão só chegaria em nossa casa um tempo depois. Já frequentava a escola e me lembro de sair correndo, no final da tarde, chegar em casa sem fôlego para não perder um pedacinho sequer do Sítio do Picapau Amarelo. Foram tantas histórias, tantos mundos diferentes do meu... Como desejei acordar um dia, depois de uma

---

<sup>1</sup> Texto memorialístico apresentado na disciplina *Contação de Histórias e Leituras na Constituição do Sujeito Leitor*, ministrado pela Dra. Rosemary Lapa de Oliveira, da UNEB. O objetivo da escrita desse texto era encontrar os elementos de nossa história pessoal que estão relacionados à nossa proposta de investigação.

tempestade, e encontrar o navio do capitão Gancho no meu quintal e partir com Peter Pan para a Terra do Nunca. Sentar-me aos pés de Dona Benta, sentir o cheiro do livro em suas mãos e viajar naquelas histórias.

Quando ingressei no ginásio, encontrei um mundo encantado, chamado biblioteca, que só havia visto na televisão. Conheci *O Cachorrinho Samba* (DUPRÉ, 1981); *A Montanha Encantada* (DUPRÉ, 1976); *A Mina de Ouro* (DUPRÉ, 1980); *O Zezinho, Dono da Porquinha Preta* (VITORIA, 1981); *O mistério de Cinco Estrelas* (REYS, 1981) e muitas outras histórias da série Vagalume. Também vivi a angústia da gravidez na adolescência em *Por uma Semente de Paz* (GANYMÉDES, 1984). Vi as vidas destruídas pelas drogas em *Christiane F.* (HERMANN; RIECH, 1978) e *O Estudante* (CARRARO, 1975). Tive a primeira frustração amorosa em *A marca de uma lágrima* (BANDEIRA, 1985). Refugiei-me em um sótão com Anne Frank. Sofri e morri um pouco com a família de Fabiano e a cachorra Baleia em *Vidas Secas* (RAMOS, 1978). Senti Drummond conversando comigo quando li pela primeira vez “*Tinha uma pedra no meio do caminho...*” (ANDRADE, 1930).

Ao enfrentar a dureza da separação familiar e a mudança para uma nova cidade, encontrei refúgio na biblioteca municipal. Os livros tornaram-se meus amigos confidentes. Viajei no tempo e conheci, entre outras histórias, uma das minhas grandes paixões: Machado de Assis. Capitu e Bentinho me prenderam da primeira até a última página. “Como é possível alguém escrever assim e me deixar sem resposta?”. Machado me encucou como nunca. Tive a audácia de querer um dia escrever como ele.

Capitu caminhou comigo até a graduação. Escolhi o curso de Letras. Cumpri a promessa feita no ensino médio que um dia escreveria sobre ela. Assim, encontrei minha resposta para Casmurro em meu TCC.

Hoje em sala de aula, procuro levar para os meus alunos as mesmas vivências que as histórias dos livros me deram. Descobri que, apesar da evolução tecnológica, eles desejam ouvir boas histórias, se envolver, deixar as emoções transbordarem. Deixei de exigir que lessem e passei a ler com eles. Descobri que isso nos liga, gerando uma cumplicidade que não é possível de outra maneira.

Para mim, abrir um livro, sentir suas páginas, suas cores e formas, mergulhar em seu conteúdo, imaginar a trilha de cada história, deixar o texto me tocar e interagir com ele é uma experiência que, como Candido disse, “nos liberta do caos interior”.

Adélia Prado revela que “o tempo cura tudo... Ele acalma os sentidos, apara as arestas, coloca um *band-aid* na dor” (PRADO, 2015). Quanto a mim, posso dizer que encontrei o relógio do meu tempo nas páginas dos livros. “Como aquilo que tem vocação para emergir das profundezas, romper os cadeados e assombrar de vez em quando” (PRADO, 2015). Sou a soma dessas leituras, dessas vivências e desses afetos.

## **1 UMA ESTRADA DE TIJOLOS (NEM TÃO) DOURADOS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Formar leitores constitui-se um dos grandes desafios da escola e da sociedade atual. No entanto, essa formação é um processo que não deve ser confundido com práticas leitoras reduzidas a objetivos ou metas escolares. Longe disso, a experiência do sujeito com a leitura literária na escola, quando mediada pelo professor, poderá determinar a relação futura desse sujeito com o objeto de conhecimento.

A literatura faz parte da minha trajetória. Essa compreensão levou-me a desejar que meus alunos tivessem as mesmas oportunidades de encantamento que tive com os livros. Contudo, eu tinha vivenciado uma experiência como leitora, não como professora de literatura infantil. Tive poucos professores - porém, muito marcantes - que mediaram minha relação com os livros. Muitas inquietações referentes ao trabalho com a literatura em sala de aula surgiram nesse percurso.

Em busca de uma possibilidade de trabalho com a literatura, participei de pesquisa, fiz muitas leituras técnicas e tentativas de abordagem. Nesse ínterim, refletia acerca da literatura, o tipo de mediação que deveria ser feita, a importância da leitura para a formação do sujeito, as possibilidades que a literatura oferece ao leitor (e que não podem ser negadas), na tentativa de tornar a leitura uma experiência significativa para a criança e assim aproximá-la dos livros.

Com essas vivências fui trilhando meu caminho. Por causa das atividades de leitura literária desenvolvidas com os alunos, atuei como formadora de Língua Portuguesa para os anos iniciais em 2019 na Secretaria de Educação de Vitória. Essa experiência me fez perceber que as inquietações que eu encontrei em minha trajetória eram compartilhadas com os professores que atuavam no mesmo segmento.

Em vista disto, ao buscar o amparo legal para realização do trabalho com a literatura nos anos iniciais no texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), observei que no discurso, o foco da disciplina de Língua Portuguesa deve ser a formação para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa. Um dos princípios adotados pela base é a centralidade do texto

e dos gêneros textuais. De forma geral, esse documento evidencia a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem desde os anos iniciais, sendo atribuição do professor, propor estudos de textos literários, buscar a ampliação do repertório dos alunos, além de possibilitar o diálogo com outras culturas.

Todavia, ao analisar a proposta como um todo, percebe-se uma compreensão fragmentada de sujeito. Tal posicionamento é insustentável diante dos resultados alcançados em pesquisas recentes – como as de Tassoni (2000), Grotta (2000), Silva (2005) e Rolindo (2013) – que defendem que a relação *sujeito-objeto-mediador* produz repercussões internas, marcadamente afetivas que contribuem para a constituição do que nos tornamos como pessoas. Henri Wallon (1995) esclarece que a afetividade envolve vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolve-se principalmente com a apropriação dos sistemas simbólicos culturais pelo indivíduo que possibilitam uma compreensão mais ampla da realidade.

Ao analisar as práticas de leitura literária, Leahy-Dios (2013) observa que, embora o trabalho com o texto literário tenha abrangência quase ilimitada em sala de aula, seus efeitos como disciplina de estudos na escola não são esclarecidos, tendo pouco efeito nas propostas atuais o ato de ensinar e aprender literatura. Para a autora, um projeto de educação literária na escola ultrapassa a visão da disciplina como expressão de pura arte contemplativa, uma vez que por envolver a linguagem escrita e falada, a disciplina se liga a questões sociais e políticas, recorrendo a fontes psicológicas, esbarrando em emoções, sentimentos e sensações.

Há quem pense que basta dar um livro na mão da criança para se formar um leitor. Por esse motivo, para os que adotam essa visão romântica, o trabalho com a literatura em sala de aula não precisa ser planejado. Chartier (2011), ao discorrer sobre a leitura e a escrita, declara que estas não podem ser entendidas como um processo espontâneo. Para o autor, trata-se necessariamente de práticas instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras não pressupõem sua apropriação.

Por outro lado, apesar da importância do trabalho com a leitura literária, para formação do sujeito, o cenário atual tem priorizado a utilização de diferentes gêneros em suas propostas pedagógicas, relegando a um segundo plano – ou ao esquecimento – a

prática pedagógica de leitura literária na escola básica. Além disso, aumenta a cada ano a cobrança pela melhoria nos índices das turmas de 5º ano nas avaliações externas, chegando ao extremo das aulas de Língua Portuguesa se tornarem “pré-vestibulinhos” para as crianças dessa faixa etária. O que se torna mais grave quando se alia o bônus salarial aos resultados alcançados nos testes.

Ao refletirem sobre a real função desses testes para a formação do aluno e a constante responsabilização do trabalho docente em relação aos baixos índices de leitura alcançados pelo Brasil, muitos professores expressam a necessidade de mudanças em suas práticas e manifestam suas inquietações nos momentos de planejamento coletivo, em busca de possibilidades de uma prática menos mecanizada, mais significativa e voltada para a formação integral dos sujeitos.

Essas inquietações, comumente, traduzem-se em questionamentos do tipo: Qual é o “lugar” da leitura literária no 4º e 5º ano? Como planejar minhas aulas tendo o texto como centro de minhas ações, sem ser limitado por interpretações prontas? É preciso orientar o trabalho de leitura literária ou é apenas um momento de “aula livre”? Que aspectos devem ser considerados na escolha dos livros? Como mediar a leitura literária nas turmas de 4º e 5º ano, de forma que possibilite a aproximação do aluno com a leitura literária e contribua com a apropriação escrita?

Rezende (2013) expõe também outras barreiras ao trabalho com a literatura em sala de aula, ao afirmar que:

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que a reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos, com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais [...] horários exíguos permitem aos professores [...] se eximir da responsabilidade de lidar com esse conteúdo (REZENDE, 2013, p.11).

Diante de tudo o que foi exposto, torna-se imprescindível encontrar novos caminhos para o trabalho com a literatura em sala de aula. Para Leite (2018, p.269), faz-se necessário “[...] construir uma nova forma de entender o processo de produção/apropriação de conhecimento por parte do sujeito, identificando o possível papel da dimensão afetiva nesse processo”. E essa dimensão afetiva, não se restringe

apenas a ser carinhoso e agradar o aluno, mas “[...] expressa-se através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula” (LEITE; TASSONI, 2002, p.129).

Estes impasses levaram-me à construção do problema desta pesquisa. Assim, investigar-se-á: De que forma tem-se caracterizado o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária no 4º e 5º ano do ensino fundamental, levando ao movimento de aproximação ou afastamento entre os alunos e essa prática na escola?

Com base neste questionamento, adota-se como objetivo geral analisar como se efetiva a prática docente de leitura literária e sua contribuição para formação do sujeito leitor em turmas do 4º e 5º ano da rede pública do município de Vila Velha-ES; e por objetivos específicos, busca-se:

- Conhecer como se caracteriza a interação professor-aluno nas aulas destinadas à leitura literária;
- Identificar de que forma a afetividade se manifesta na relação professor-aluno e sua possível interferência no processo de apropriação da leitura literária;
- Analisar os fatores que contribuem para o trabalho docente com a leitura literária no 4º e 5º ano.

Isto posto, após apresentados os elementos iniciais necessários à construção de uma nova forma de entender o processo de apropriação da leitura literária por parte do sujeito, identificando o possível papel da dimensão afetiva nesse processo, no segundo capítulo apresenta-se a revisão de literatura em duas etapas. A primeira refere-se ao encontro com as pesquisas destinadas à compreensão da relação existente entre a dimensão afetiva e a aprendizagem, e às práticas de leitura para o 4º e 5º ano. Na segunda parte da revisão de literatura apresenta-se, a partir de um levantamento das publicações em periódicos nacionais, as contribuições de três artigos sobre as políticas públicas de incentivo à leitura e os problemas que decorrem da fragilidade da formação do professor para concretização da leitura literária na escola.

O terceiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa. A primeira parte ancora-se nas contribuições de Wallon (1995) para a pesquisa

educacional, buscando a compreensão da relação da dimensão afetiva e a aprendizagem. Já na segunda parte, trataremos do papel da literatura, a importância da mediação docente para as práticas de leitura e suas implicações para a formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental.

O percurso metodológico é apresentado no quarto capítulo. A opção metodológica desta pesquisa pauta-se no estudo qualitativo, do tipo estudo de caso, pela possibilidade de encontrar respostas para uma realidade que não pode ser apenas quantificada. A observação das interações durante as atividades de leitura literária e a entrevista com professoras e alunos foram as técnicas utilizadas para a produção de dados. Tratamos também dos procedimentos adotados para a análise e a organização desses dados que convergiram nos eixos temáticos a serem discutidos que refletem os diferentes padrões identificados na interação entre professores e alunos durante as atividades de leitura literária e as entrevistas.

No quinto capítulo é realizada a análise do conteúdo produzido durante a observação na escola e a discussão dos resultados à luz do referencial teórico adotado. Trazendo para a discussão desta pesquisa a trajetória docente e sua relação com a prática de literatura nos anos iniciais; a formação do leitor na educação básica; a importância da afetividade para a constituição do leitor; e os desafios enfrentados por essas professoras no exercício dessa prática.

Por fim, no sexto capítulo seguem-se as considerações finais, onde são retomados os objetivos desta pesquisa e as respostas encontradas por meio dos dados produzidos, cientes de que estes dados refletem uma realidade específica, histórica e socialmente situada da prática de leitura literária nos anos iniciais, etapa fundamental para proporcionar ao aluno experiências significativas de leitura, e assim aproximá-lo dessa prática essencial para a estruturação da mente, dos sentimentos e, conseqüentemente, consolidar-se como aquilo que nos devolve ou confirma nossa cota de humanidade.

## **2 O QUE ME DIZ O ESPELHO: PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DA AFETIVIDADE E DA LITERATURA INFANTIL**

Neste capítulo apresentamos a revisão de literatura. A primeira parte refere-se ao encontro com as pesquisas destinadas às práticas de leitura para o 4º e 5º ano e à compreensão da relação da dimensão afetiva e a aprendizagem. Já na segunda parte, apresentamos a partir do levantamento realizado em quatro periódicos nacionais, as contribuições de três artigos sobre as políticas públicas de incentivo à leitura e os problemas que decorrem da fragilidade da formação do professor para concretização da leitura literária na escola.

### **2.1 AS PESQUISAS SOBRE A AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DO LEITOR NO 4º E 5º ANO**

Nos últimos anos, diversos estudos defendem a importância da apropriação da leitura e o acesso aos livros de literatura nos anos iniciais. Ler, escrever, ouvir e falar são os objetivos principais do ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Ler é, principalmente, compreender o que um texto traz, interagir com ele, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, interferir criticamente nele e na realidade a partir dele.

Nesse sentido, a escola é o espaço privilegiado de acesso à literatura. Coelho (2000) defende que, por sua relevância, a escola deve privilegiar os estudos literários de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, uma vez que eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, porque dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. Contudo, para que se atinja tal propósito, faz-se indispensável a mediação realizada pelo professor. Essa mediação, quando marcada pelas relações de afeto durante as

atividades de ensino, pode criar maior afinidade e aproximação entre os alunos e as práticas de leitura e escrita na escola.

Para Chartier (2011), o ato de leitura não é apenas ler com os olhos, mas com os saberes, julgamentos, emoções e valores. Tal afirmação ressalta a importância da reflexão sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, como caminho para promover a aproximação entre os alunos e essas práticas na escola.

Considerando que esta pesquisa volta-se aos fazeres docentes de leitura literária realizadas com alunos de turmas de quarto e quinto ano do ensino fundamental, na tentativa de compreender de que forma a afetividade contribui para o movimento de aproximação ou afastamento entre eles e essas práticas, faz-se necessário acompanhar o que os pesquisadores vêm produzindo sobre essa temática na escola. Dessa forma, é possível conhecer representações dessas práticas por meio das apropriações dos pesquisadores e referenciar sua importância no espaço escolar como forma de garantir a autonomia e o desenvolvimento do aluno. De acordo com Chartier (2011), quando nos apropriamos das palavras e dos trabalhos de investigação do outro, encontramos pistas, suporte à nossa pesquisa, partindo para uma leitura do singular, quando essa leitura se delimitou ao próprio texto, para uma leitura no plural ao dialogarmos com outros textos.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de dissertações e teses no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “leitura”, “escrita”, “leitura literária”, “mediação” e “afetividade” (com variações dos temas), sem delimitação de datas. Assim, foram identificadas vinte e três produções de diversas partes do país. A leitura dos títulos, seguida pela leitura dos resumos, delimitou ainda mais o campo de observação. Utilizando como filtro pesquisas voltadas ao quarto e quinto ano do ensino fundamental e produções acadêmicas desenvolvidas entre os anos de 2010 e 2020, foi possível observar que grande parte das pesquisas era destinada à etapa da alfabetização ou ao final do ensino fundamental (6º ano 9º ano).

Seguindo com as leituras das pesquisas sobre o tema, tive os primeiros contatos com a produção do grupo de pesquisa, conhecido carinhosamente como Grupo do Afeto, ALLE/AULA<sup>2</sup>, coordenado pelo professor Sérgio Antônio da Silva Leite, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Campinas. Esse grupo, formado no início dos anos 2000, direcionou o seu olhar para professores de diversas áreas que conseguiam por meio da mediação pedagógica, estabelecer um vínculo afetivo positivo entre seus alunos e os conteúdos abordados em suas áreas.

Em suma, os dados das pesquisas desenvolvidas pelo grupo apontam que os alunos são afetados: pela relação de paixão que o professor demonstra em relação a sua área de ensino; pelo grande conhecimento que o professor demonstra sobre a área abordada; e pelas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, quando comprometida com o sucesso dos alunos. O produto do trabalho do Grupo do Afeto permite afirmar que a qualidade da relação estabelecida entre o sujeito e o objeto de conhecimento é, também, de natureza afetiva; e um dos fatores determinantes dessa relação é a forma como se dá a mediação.

As leituras das produções do Grupo do Afeto levaram-me a mergulhar em um trabalho anterior ao período de tempo tomado como objeto de observação, mas fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Trata-se da dissertação de mestrado de Elvira Cristina Martins Tassoni (2000) - *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula* - realizada com turmas da primeira série de uma escola particular de Campinas. Nessa pesquisa, Tassoni busca analisar as interações entre professor e alunos, identificando aspectos afetivos presentes no processo de apropriação da linguagem escrita. A pesquisadora utiliza como fundamentação teórica a pesquisa walloniana, revelando a função social das emoções e o papel determinante da afetividade no desenvolvimento da criança. Tassoni destaca a importância da inserção na cultura para o desenvolvimento. Ancora-se também nos estudos de Vygotsky e na ênfase dada pelo autor ao papel das interações sociais para o

---

<sup>2</sup> Grupo de pesquisa da FE/Unicamp que direcionou seu olhar para temas relacionados com a afetividade nas práticas de ensino. No início dos anos 2000, pesquisava práticas docentes nas diversas áreas de ensino que conseguiam através da mediação pedagógica estabelecer um vínculo afetivo entre seus alunos e os conteúdos abordados. Atualmente, no Grupo do Afeto, assume-se que o processo de ensino-aprendizagem de qualidade caracteriza-se por um duplo movimento: possibilita ao aluno apropriar-se do objeto de conhecimento, de forma ativa e autônoma e, simultaneamente, possibilita ao aluno estabelecer um vínculo afetivo positivo com o mesmo, ou seja, promove um movimento de aproximação com o objeto, de natureza essencialmente afetiva.

desenvolvimento do conhecimento; bem como a importância da mediação nesse processo. Atribuindo como ações primordiais do professor mediador o seu fazer ao informar, esclarecer, planejar, contextualizar, e também ao avaliar o processo, num movimento pedagógico constante de ação-reflexão-ação.

A partir dessa fundamentação teórica, Tassoni (2000) defende a visão integradora do ser humano, interligando os aspectos cognitivos e afetivos, destacando a importância de ambos para o processo de construção do conhecimento, embora entenda que é necessário estabelecer uma distinção entre emoção, paixão e afetividade, termos muitas vezes utilizados de forma equivocada.

Assim, admitindo o caráter social da aprendizagem e buscando uma aproximação entre os aspectos afetivos e o processo escolar de apropriação da produção escrita, Tassoni (2000) objetiva identificar as manifestações afetivas observadas na relação professor-aluno que participam do processo de apropriação da linguagem escrita. Ao observar os processos interativos em sala de aula, em especial a atuação do professor, foi possível identificar que características contribuem para apropriação da escrita pelo aluno. Em sua pesquisa, a autora pôde constatar essas influências analisando os comentários que os alunos faziam sobre o que sentiam, gostavam, compreendiam e viam sobre as interações com o professor, durante as atividades.

Tassoni (2000) ressalta a importância de conhecer os sentimentos dos alunos e refletir sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem, como caminho para se pensar as práticas escolares de leitura e escrita e a mediação pedagógica, tornando as experiências vividas em sala de aula mais significativas para alunos e professores. A autora conclui que “[...] a mediação feita pelas professoras constitui-se um fator fundamental para determinar a natureza da relação aluno-escrita” (TASSONI, 2000, p.149).

Da mesma forma, a dissertação de Adriano Caetano Rolindo (2013) - *O processo de constituição do aluno como produtor de textos: O papel da mediação pedagógica* – propõe-se a descrever e analisar práticas pedagógicas cujos impactos positivos promovam o movimento de aproximação dos alunos com as práticas de escrita. A pesquisa realizada em uma escola pública da periferia de Campinas foi delineada de forma a apontar não os fracassos, mas sim práticas bem sucedidas de alfabetização

escrita. O foco da pesquisa era identificar os aspectos positivos da afetividade que contribuem para a aproximação do aluno com a produção escrita.

Rolindo (2013), assumindo um olhar otimista e prospectivo, aponta como caminho para conquista da universalização da escola pública de qualidade, práticas pedagógicas bem sucedidas desenvolvidas nas salas de aula dessas instituições, caracterizando-as não como um devaneio ideológico, mas sim como uma construção coletiva, fruto do trabalho comprometido dos educadores, das comunidades, e sobretudo, fruto do envolvimento da comunidade acadêmica.

Mais uma vez, com essa pesquisa, assume-se que as práticas pedagógicas marcadas por uma natureza afetiva podem promover a aproximação ou o distanciamento da criança com o objeto de estudo. Leite (2008, p.48) esclarece que a mediação pedagógica é o “[...] conjunto de decisões concretamente assumidas e desenvolvidas pelos educadores no ambiente escolar”. Tassoni (2000, p.149) acrescenta que “[...] o que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem”.

Rolindo (2013) esclarece que a afetividade que se observa na prática docente e, portanto, entendida sob o ponto de vista educacional:

[...] não está centrada na mão que acaricia nem na professora que abraça e beija seus alunos, mas naquela que, em virtude das suas decisões pedagógicas, leva os alunos a um movimento de aproximação afetiva positiva com relação à escrita. Toda expressão afetiva é fruto de um processo de desenvolvimento em que ocorre uma contínua relação dialética com a cognição (ROLINDO, 2013, p.214).

Assim como Tassoni (2000), Rolindo (2013) utiliza como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky; os conceitos de afetividade da obra de Wallon; os conceitos de alfabetização de Soares (2006) e Leite (2005); além dos conceitos de letramento defendidos por Kleiman (1995) e Rojo (2009). A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa em educação, realizada através da coleta de dados verbais e descritivos observados nas práticas de escrita em sala de aula.

De acordo com Leite (2018), a partir das pesquisas voltadas para a questão da Alfabetização e Letramento, novas indagações surgiram nas discussões do Grupo do

Afeto. Dentre elas a questão do processo de constituição do leitor. De início, buscava-se compreender as razões pelas quais em um mesmo grupo de indivíduos, é possível observar relações tão discrepantes em relação às práticas de leitura. Partindo do referencial teórico assumido pelo grupo, Leite (2018) afirma que:

A constituição do leitor é um processo socialmente constituído, determinado basicamente pela história de mediações sociais vivenciadas pelo sujeito, incluindo desde o ambiente familiar, passando pelas diversas situações sociais, até, obviamente, a escola. E mais: essa história de mediação é determinante para o desenvolvimento das habilidades e das condições pessoais envolvidas no ato de ler, incluindo as de natureza motivacional. O processo envolve, portanto, as dimensões cognitiva e afetiva, simultaneamente, não sendo possível dissociá-las, se a intenção é entender o fenômeno de forma global. Portanto, razão e afeto estão intimamente relacionados no processo de constituição do leitor, assim como em todo o desenvolvimento humano, considerado aqui como o processo de apropriação, pelo indivíduo, dos elementos e conteúdos culturais (LEITE, 2018, p.271-272) .

Fundamentados em Henri Wallon, o grupo de estudos e pesquisas do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PED/PUC-SP, também vem provocando com seus aportes teóricos e práticos, importantes discussões a respeito da aprendizagem e da necessidade de se considerar a pessoa inteira nos processos didático-pedagógicos e formativos. O debate estabelecido permite vislumbrar avanços na prática de sala de aula, apontando possibilidades e direções para um trabalho docente de qualidade. Motivados pela escassez de pesquisas e estudos sobre a dimensão afetiva e sua relação com o contexto educacional, em 2003, o programa de pós-graduação iniciou o projeto "Sentimentos e emoções envolvidos no processo de ensino-aprendizagem". O objetivo do projeto era identificar sentimentos e emoções que atravessam a relação pedagógica, suas situações indutoras, bem como os recursos para torná-la mais produtiva

Diante do que foi exposto, várias pesquisas foram realizadas sobre a temática leitura e escrita. A partir das discussões do Grupo do Afeto identificamos: as dissertações de Grotta (2000) que analisou experiências de mediação relevantes no processo de constituição de quatro adultos leitores; Souza (2005) que focalizou experiências de mediação de leitura no ambiente familiar; Silva (2005) que buscou identificar experiências relevantes de mediação escolar de alunos iniciantes do ensino médio, remetendo-se às experiências de leitura da etapa final do ensino fundamental; a tese de Donadon (2020) que se propôs a investigar, de 2015 a 2020, como os impactos

afetivos produzidos por práticas pedagógicas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) são internalizados nas zonas de sentido, construindo novos significados e modificando a identidade subjetiva de estudantes adultos em processo de alfabetização.

Da PUC-SP, destaca-se a pesquisa de Saud (2005) que entrevistou alunos do 1º ano do ensino fundamental revelando sentimentos positivos (tranquilidade, entusiasmo, confiança, alegria e prazer) relacionados à professora, fato que reforça a importância da mediação no início da vida escolar. Chama a atenção a falta de pesquisas destinadas ao trabalho de mediação pedagógica de leitura literária voltadas para o quarto e quinto ano da educação básica.

A partir desta constatação, foi feita uma busca de pesquisas voltadas a esta etapa da educação básica e que privilegiasse a formação do leitor no repositório do PPGE/UFES, com os descritores “leitura literária”, “leitura e escrita”, “práticas de leitura” e “formação do leitor”. Foram encontrados três trabalhos: *Experiências Literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha*, de Rachel Curto Machado Moreira (2010); *Práticas de leitura em turmas de quarta série do ensino fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra-ES*, de Gisele Santos De Nadai (2013), e *Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Vitória (ES)*, de Laura Maria B. M. Paixão (2014). Não foi encontrada nenhuma pesquisa para os descritores “leitura” e “afetividade”.

A pesquisa de Moreira (2010) analisou o tratamento dado à prática de leitura pelos professores que atuam em escolas públicas. Além disso, investigou as possíveis relações entre formação acadêmica e dificuldades encontradas por educadores no trabalho com textos literários. Essa pesquisa adotou como metodologia a pesquisa-ação na perspectiva crítico-colaborativa. A coleta de dados ocorreu basicamente em três espaços: em uma escola pública da periferia do município de Vila Velha, região metropolitana de Vitória/ES; na biblioteca escolar, anexa à referida escola, e no entorno do Convento da Penha (ladeira, pátio e pracinha). A pesquisa de Moreira permite afirmar que a parceria colaborativa constitui-se como uma alternativa de formação continuada de professores, e que discussões e debates sobre as experiências com leitura literária geram momentos de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas. Fortalece também a premissa de que a literatura possui

dimensão humanizadora, libertária, que é revelada a partir do encontro dialógico entre leitor e texto literário. Encontro esse que conduz o leitor ao conhecimento de diversas culturas em seus aspectos sociais e históricos, à liberação do imaginário, ao diálogo com diferentes textos e linguagens, bem como a momentos de experiência estética. A pesquisa de Moreira apresenta-se como um divisor de águas em minha prática de sala de aula. Fui, com minha turma, uma das professoras participantes. As trocas e as reflexões que ocorreram durante a pesquisa de Moreira (2010) tiveram valor inestimável ao que me tornei como professora nos anos seguintes.

De Nadai (2013) teve por objetivo analisar práticas de leitura em turmas de quarta série/quinto ano do Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Serra/ES, tema que estabelece estreita relação com inquietações advindas da prática profissional e pessoal da pesquisadora. Com base nos pressupostos teóricos de Roger Chartier e nas noções conceituais de apropriação, representação e práticas, buscou identificar concepções de leitura, modos de ler, finalidades, tempos, espaços e suportes de leitura que configuram práticas leitoras no âmbito escolar. Para isso, adotou a opção metodológica de estudo de caso de cunho comparativo, pois vivenciou o cotidiano da sala de aula de turmas inseridas em escolas com desempenho IDEB diferenciados, e utilizou o recurso da observação participante em sala de aula como principal estratégia de coleta de dados. As análises dos dados foram organizadas a partir das modalidades de leitura mais presentes nas escolas (leitura silenciosa e leitura em voz alta), de modo a evidenciar apropriações, representações e práticas inerentes a esses modos de ler na escola. De Nadai constata com essa pesquisa que práticas leitoras nas escolas, independentemente de desempenho IDEB diferenciado, se assemelham, sendo marcadas pelo didatismo escolar, e que o tipo de avaliação que se aplica para aferir nota ao desempenho das crianças nas escolas não dá conta de perceber os intervenientes que constituem esses processos.

Já a pesquisa de Paixão (2014) busca investigar práticas docentes consideradas pelas professoras do 4º e 5º anos do EF como promotoras de leitura e escrita em escolas do Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES. A pesquisa se deu por meio de um estudo de caso realizado durante o ano letivo de 2013 com regentes de turma, em duas escolas do EF. A pesquisadora utilizou como procedimentos para a produção de dados a observação participante, o questionário, a entrevista, o acompanhamento de atividades desenvolvidas nos cadernos de alunos e a análise documental. Os

resultados evidenciam que as práticas docentes observadas ainda não sinalizam a promoção da leitura e da escrita junto aos alunos do 4º e 5º anos do EF, sendo necessário para isso que se repensem as políticas públicas, em especial as voltadas para a formação de professores, com o intuito de beneficiar os estudantes oferecendo-lhes uma formação que lhes permita ter a consciência de que o centro de gravidade da linguagem não reside nas normas, mas na significação que essa forma adquire no contexto e na interação com outros sujeitos.

O número reduzido de pesquisas voltadas ao quarto e quinto ano da educação básica já foi anteriormente pontuado por Paixão (2014) e De Nadai (2013) e vivenciado em minha prática docente. Assim, a escolha do objeto de pesquisa se justifica pelo grande desafio que continua sendo a mediação da leitura e escrita na escola com turmas do 4º e 5º ano, já que as pesquisas acadêmicas, como constatado nesta revisão de literatura, apresentam poucos estudos voltados para analisar este tema com as lúpas ajustadas a esses anos da vida escolar.

Outro fator que justifica essa escolha encontra-se na própria teoria walloniana que defende que as crianças não se desenvolvem em um único e mesmo plano, mas sim apresentam progressos. Para Wallon (apud NOGUEIRA; LEAL, 2005, p.42) “[...] os progressos da criança não são uma simples adição de funções. O comportamento de cada idade é um sistema em que cada uma das atividades já possíveis concorre com todas as outras, recebendo do conjunto o seu papel”. Por esse motivo, as turmas em questão apresentam peculiaridades e demandas específicas, uma vez que são constituídas por sujeitos que já vivenciaram diferentes experiências de apropriação de leitura e escrita desde que ingressaram na educação básica. O que torna esse momento da vida escolar um tempo privilegiado para promover reflexões e problematizações apropriadas ao estágio de desenvolvimento em que se encontram, dando continuidade ao trabalho iniciado na alfabetização; além da possibilidade de se estabelecer um vínculo afetivo positivo entre o aluno e a leitura e, conseqüentemente, contribuir para a formação desse leitor.

Em relação aos procedimentos metodológicos, é importante destacar que todas as pesquisas privilegiam a investigação qualitativa, com predomínio da entrevista. No entanto, outros instrumentos também se revelaram bastante produtivos: produções textuais, cartas, acontecimentos/eventos escolares, diários de campo. Além desses

recursos, foi utilizada a observação, não só durante a aplicação dos procedimentos, mas também na busca do melhor conhecimento do contexto onde as situações ocorreram.

As pesquisas de Tassoni (2000) e Rolindo (2013) também utilizaram como instrumento para a coleta de dados a autoscopia. Esse instrumento consiste na realização de filmagens de relações interpessoais que ocorrem no ambiente natural. Posteriormente, o material é editado, em trechos curtos, e apresentado aos sujeitos da pesquisa nas chamadas sessões de autoscopia. O tipo de instrumento utilizado nesses estudos foi relevante para a compreensão de diversos aspectos que envolvem o trabalho com a leitura na escola, por ter um enfoque metodológico particularmente adequado, quando se trata de compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores que envolvem a mediação da leitura literária no espaço escolar. Já as pesquisas desenvolvidas na PUC- SP, privilegiam como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada.

Quanto às abordagens teóricas, percebe-se nos grupos que investigam a relação da afetividade com a aprendizagem do aluno, a fundamentação de suas pesquisas em Henri Wallon e Lev Semenovitch Vygotsky. As pesquisas que tratavam especificamente da prática de leitura literária no quarto e quinto ano utilizaram como sustentação teórica, além de Vygotsky, os estudos de Mikhail Bakhtin e Roger Chartier.

De modo geral, é possível afirmar que todos os trabalhos adotam uma concepção de leitura que vai muito além do simples ato de decodificação sonora e mecânica dos elementos linguísticos que constituem um texto e ressaltam a importância da mediação na formação do leitor. Podemos, então, inferir que entendem a leitura como prática complexa, muito mais ampla e viva, na qual informação, emoção e vivência parecem se interligar para a compreensão daquilo que é lido.

## 2.2 AS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

Nesta etapa da pesquisa, fez-se necessário ampliar o olhar sobre as publicações a respeito da leitura literária nas primeiras décadas deste século. Dessa forma, iniciou-se a busca das contribuições de periódicos acadêmicos com *Qualis A1*, entre os anos de 2001 a 2022, para a obtenção de uma visão geral do que vem sendo produzido sobre a leitura literária nos anos iniciais, a evolução das pesquisas na área, as características e lacunas existentes.

Após um breve levantamento feito no portal da Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), com os mesmos descritores utilizados na primeira parte da revisão, foram selecionadas quatro revistas: *Educação em Revista*; *Educar em Revista*, *Revista Brasileira de Educação* e *Revista Educação e Realidade*. Depois disso, seguiu-se para uma pesquisa mais detalhada nos sites desses periódicos. Assim, foram observados 155 volumes disponibilizados online e encontrados 37 artigos sobre literatura infantil publicados nos últimos 21 anos, conforme listado no quadro 1.

Quadro 1 – Revistas e número de artigos encontrados

Nº	Periódicos selecionados	Total de volumes observados	Total de artigos encontrados
01	Educação em Revista - UFMG	23	5
02	Educar em Revista - UFPR	38	14
03	Revista Brasileira de Educação - ANPED	27	5
04	Revista Educação e Realidade - UFRGS	67	13
Total		155	37

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com esse mapeamento, foi possível identificar a natureza, os tipos, as técnicas e a fundamentação teórica assumidas no campo investigativo sobre literatura infantil nos anos iniciais. Essas descobertas somaram-se às anteriores e foram primordiais para as escolhas teóricas e metodológicas assumidas nesta pesquisa.

Contudo, considerando o número de artigos e os limites para este texto, nos deteremos somente em três publicações que tratam da questão das políticas públicas adotadas para melhoria da educação e suas implicações para a situação da literatura infantil no ambiente escolar, e as políticas de formação do professor para o exercício da prática com a literatura nos anos iniciais, todos publicados pelo periódico *Educar em Revista*, da UFPR: *Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades* (BORTOLANZA, 2019); *O ensino de literatura no curso*

*de pedagogia: uma presença necessária* (SALDANHA; AMARILHA, 2018); e *Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher* (DALLA-BONA; FONSECA, 2018).

De forma geral, as publicações encontradas entendem a literatura – e não a leitura mecânica e mensurável – como uma forte aliada à educação de qualidade, pois além de atender a necessidade de ficção e fantasia, é formativa, nos afeta de maneira complexa, nos faz pensar em nós mesmos e nos outros e tem potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo. Todavia, em nosso país, é sonogada aos leitores por meio de políticas públicas insuficientes e continua sendo um direito de poucos. Por esse motivo, é necessário compreender como as iniciativas governamentais fomentam – ou simulam fomentar – ações para a garantia do direito inalienável à literatura.

O trabalho de Bortolanza (2019), *Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades*, analisa a formação das práticas escolares de leitura no Brasil partindo de dois eixos: o primeiro, as políticas públicas de produção e de acesso ao livro e às leituras; e o segundo, as teorias e os métodos que influenciaram suas práticas, apontando as rupturas e continuidades nesse processo. Os resultados revelam que as práticas escolares de leitura devem caminhar da decifração do código alfabético para os processos de interação do leitor com o texto, em diferentes maneiras de ler que circulam na sociedade e penetram no espaço escolar pelos seus principais mediadores, os professores.

Nesta perspectiva, ao tomar como objeto as práticas escolares de leitura historicamente construídas, Bortolanza (2019) constata que o acesso ao livro e à leitura para as camadas populares e as desigualdades sociais de acesso à escrita, em diferentes suportes, são ainda um entrave à democratização da leitura. Para a autora, o caráter salvacionista que historicamente marcou o acesso à leitura, restringiu a alfabetização à simples decifração e pode ser identificada em propostas e práticas alfabetizadoras atuais.

A autora esclarece que os livros didáticos transformaram-se no suporte impresso mais utilizado nas escolas públicas, e são responsáveis por boa parte das vendas das editoras privadas. Em vista disso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE) responde hoje pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribuindo livros didáticos às escolas brasileiras, estabelecendo-se como principal suporte de leitura utilizado na sala de aula, reforçando uma leitura escolarizada que em sua função didática foge das diversas maneiras de ler, usos e funções das leituras que circulam na sociedade.

Desconsiderando o efeito dessas políticas de leitura – com suas rupturas e continuidades – e mirando nos resultados das sucessivas avaliações externas, o debate atual tem ratificado os sérios problemas que perduram em relação ao domínio da leitura nos diferentes níveis de escolarização de nossas crianças e jovens. Outro fator que contribui para a instauração desse cenário é a precária formação que os professores dos anos iniciais recebem. O que nos dá indícios da origem de algumas lacunas existentes na prática em sala de aula.

Em *O ensino de literatura no curso de pedagogia: uma presença necessária*, Saldanha e Amarilha (2018) partem do pressuposto que a literatura é fundamental para a formação humana e, portanto, deve fazer parte do currículo dos futuros professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Destacam que comumente na educação básica a literatura infantil é abordada de forma irregular e assistemática, preenchendo de maneira improvisada um vazio pedagógico, sem a preocupação com a formação do leitor. Do mesmo modo, no ensino superior também há lacunas em relação à formação do leitor de literatura, fato que compromete toda a rede de leitura, tendo em vista que é responsabilidade do curso de Pedagogia formar os futuros professores de crianças, jovens e adultos dos primeiros níveis de ensino.

As autoras esclarecem que o currículo é um território de disputas, no qual o grupo vencedor determina os conhecimentos necessários à formação a ser oferecida em determinado curso; geralmente selecionados para atender objetivos da sociedade de cada época. Como resultado, as aspirações humanísticas, muitas vezes, são submetidas a uma visão técnica fragmentada. Esse vínculo com o pragmatismo estabeleceu no sistema educacional e universitário um paradigma curricular por disciplinas que se consolidou e, até hoje, resiste em mudar. Dessa forma, o currículo torna-se o eixo central dos sistemas educacionais, à medida que abarca uma carga de desejos, particularidades, reconhecimento, espaços conquistados e diversidade de saberes.

Após discorrerem sobre a importância da literatura para formação humana, as autoras constataam que o texto das DCNs/2006 não é claro sobre como a literatura infantil deve integrar os conhecimentos teóricos e práticos do curso de Pedagogia em sua estrutura curricular. Contudo, os fundamentos que norteiam essa formação demonstram claramente a pertinência da literatura para o currículo do curso, dadas as diversidades de saberes que ela articula e sua função humanizadora no desenvolvimento do ser humano e conseqüentemente do professor.

Apesar disso, após um levantamento em 27 universidades federais do país, em todos os estados da federação sobre as disciplinas ofertadas na graduação em Pedagogia, constataam que em apenas 11 delas há a obrigatoriedade de uma disciplina na área de literatura; e 14 instituições oferecem disciplinas na área como optativas, mesmo assim com variação bastante irregular na carga horária, de 30h a 60h. De acordo com as autoras, isso demonstra certo preconceito, já que essa produção ficcional infantojuvenil é, muitas vezes, vista como “não literária”, não verdadeira.

A partir desse quadro, as autoras concluem que a oferta de literatura no curso de Pedagogia não é consenso, pois ainda não conquistou total legitimidade como disciplina obrigatória. Uma vez que é na condição de obrigatoriedade que uma área se estabelece institucionalmente e a literatura ainda tem um largo espaço a ser ocupado, no caso específico do currículo de Pedagogia.

Em diálogo com Saldanha e Amarilha (2018), o artigo de Dalla-Bona e Fonseca (2018), *Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher*, trata de um estudo de caso desenvolvido na disciplina “Metodologia do ensino da literatura infantil”, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Uma das universidades apontadas por Saldanha e Amarilha (2018) em que a literatura infantil é disciplina optativa do curso de Pedagogia.

Os autores observam que comumente predomina entre os estudantes do curso de Pedagogia a ideia utilitarista do trabalho escolar com a literatura infantil e seu uso como pretexto para ensinar os conteúdos escolares, que vão desde as noções das diferentes áreas do conhecimento até a abordagem de vários temas como, por exemplo, o combate à intolerância, as questões étnico-raciais e o *bullying*. Para os

autores, os professores raramente leem histórias para seus alunos, pois a preocupação reside em ensinar os conteúdos escolares e muito pouco em formar leitores, o que faz com que trabalhem na sala de aula com os textos “literários” (se é que podem ser chamados assim) com propósitos utilitários e não estéticos.

Nesse sentido, a partir de alguns princípios oriundos da teoria da estética da recepção e seus impactos para o ambiente escolar, os futuros professores são confrontados com obras consideradas de boa e de má qualidade. O artigo analisa cinco delas e ressalta a efetividade da estratégia utilizada para desestabilizá-las, auxiliando-os a pensar sobre o papel da literatura infantil no ensino e na formação do jovem leitor.

Os autores oferecem com essa prática estratégias aos estudantes de Pedagogia para provocar na escola o encontro da literatura infantil com o seu leitor. Além disso, destacam que a obra literária não é um mero reflexo das palavras do autor reproduzidas na mente do leitor, mas o resultado de uma interação, ao mesmo tempo receptiva e criadora, profundamente dependente da mediação da escola para auxiliar o leitor a preencher as lacunas deixadas pelo autor, para auxiliá-lo a entrar no jogo do texto, a mergulhar no mundo da imaginação e da ficção, a dominar a linguagem literária para reconstruir o universo simbólico contido nas palavras. Delegando à leitura de literatura na escola a inserção do aluno num mundo lúdico, prazeroso, divertido e emocionante, provocado por ações pedagógicas estruturadas, organizadas e planejadas, sem serem impositivas, mas desencadeadoras da interação do leitor com o texto.

Ademais, com essa experiência torna-se possível auxiliar o professor a realizar escolhas criteriosas a partir de princípios básicos, conciliando o literário com o pedagógico, sem deixar de observar questões de ordens tão distintas quanto o material de confecção da obra; o formato favorável ao seu manuseio; a fonte empregada na impressão; a inteligibilidade sintática e lexical do texto; a elaboração imagética das ilustrações em termos de cores e formas, e outros tantos elementos presentes nas publicações.

De acordo com os autores, esses elementos, mais do que um caráter apelativo de conquista do consumidor, devem funcionar como signos construtores de significações. Importa, então, que eles não sejam apenas redundâncias do texto escrito, repetindo

as informações ali contidas, mas também índices novos, que se somam à constituição do sentido global do livro: ilustrações criativas, em que jogos de cores, de luz e sombra, de detalhes e superposições permitam novas interpretações; diagramação cuidadosa e original, que oriente o leitor em direção de novos sentidos e capas sugestivas que provoquem curiosidade.

Os artigos que tratam da formação do pedagogo, para o trabalho com a literatura, defendem que o professor que não dispuser de uma formação que proporcione conhecer a riqueza do texto literário e a experiência estética, dificilmente terá condições de explorar a sensibilidade e a diversidade de conhecimentos presentes na literatura. Dessa maneira, a lacuna deixada na formação inicial do docente poderá resultar em uma prática marcada pela didatização inadequada do texto literário, utilizado como pretexto para o ensino de gramática ou a interpretação mecânica “do que o autor quer dizer”, retirando da literatura sua essência de criação artística que propicia ao leitor a transição entre o mundo real e a ficção, entre a fantasia e a imaginação, além das possibilidades de diálogo, de alargamento de compreensão dos conflitos, de encontros e desencontros da vida.

Para além dos artigos aqui abordados, várias publicações destacam que a formação do professor é um dos pontos frágeis da concretização da leitura literária na escola, uma vez que a formação do leitor não é questão nem suficientemente, nem adequadamente tratada nos cursos de Pedagogia. Fato que se agrava, ao se observar que gerações de professores não se formaram (na escola ou fora dela) como leitores da (boa) literatura. Logo, isso não se concretizará apenas adotando livros didáticos, aplicando testes, aprendendo metodologias e estratégias para a apropriação da literatura ou a educação literária. Sem a vivência da fruição estética – aqui destinada também para o professor – sequer é possível saber a importância de lutar pela conquista do direito à literatura e convencer os alunos sobre a importância da mesma.

Em relação às políticas públicas, os estudos evidenciam a necessidade de se investir na propagação do livro, da leitura e da literatura no Brasil. Verifica-se que a “intenção” governamental de construir um Brasil de leitores e avançar nos índices de leitura, investindo grandes quantias na adoção do livro didático ou, raramente, enviando acervos literários às escolas, impede que diversas crianças e adolescentes das escolas públicas encontrem obras de qualidade, essenciais ao seu desenvolvimento

crítico, estético e inventivo. Sendo assim, desenvolver o prazer pela leitura requer não só a ação do professor em sala, requer a inclusão dessa prática no currículo de formação dos futuros professores e também políticas públicas de leitura que garantam o direito inalienável da literatura, de forma a atender desde a mais distante escola indígena até a mais moderna escola urbana.

Por fim, o mapeamento dessas produções acadêmicas revela não só as tendências temáticas, os teóricos utilizados, as concepções adotadas, a importância da literatura infantil e os obstáculos encontrados para a formação do leitor, como também aponta caminhos para a consolidação da literatura nos anos iniciais. Alguns desses caminhos, que serão abordados no próximo capítulo, serviram para o embasamento teórico adotado neste trabalho.

### **3 “ABRA-TE, SÉSAMO”: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS**

A leitura, ou melhor, a literatura, me proporcionou novas perspectivas de vida. Ao mergulhar nos fatos de minha vida pregressa, recordo-me de experiências na escola, guiadas por professoras que me levaram a uma viagem inestimável. Os flashes, os cheiros, o tom de voz, as perguntas e os incentivos ainda se fazem presentes em minha memória e, atualmente, reproduzem-se em minha prática em sala de aula. Sempre considerei que havia algo além da leitura fria e solitária, uma vez que a literatura não só amplia o conhecimento de si e do mundo, mas também contribui para que se crie um vínculo entre os sujeitos reais ou fictícios.

A partir de minha experiência em sala de aula, das leituras realizadas na pós-graduação e ao ter meus primeiros contatos com Henri Wallon, percebi que seus estudos poderiam me ajudar nessa discussão. O alinhamento dessas vivências trouxe para mim um novo olhar sobre a dimensão afetiva no contexto da sala de aula. A afetividade sempre esteve presente em minha prática, mas sem o aprofundamento científico necessário para melhor compreendê-la e usufruí-la em prol da aprendizagem dos alunos.

Fez-se necessário também rever alguns estudos para refletir sobre o papel da literatura, a importância da mediação docente para as práticas de leitura e suas implicações para a formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Por esse motivo, buscou-se associar as contribuições de Wallon aos estudos sobre a leitura literária, apresentados por Antonio Candido (2011); Nelly Novaes Coelho (2000); Teresa Colomer (2007; 2017); João Wanderley Geraldi (2017); Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende (2013), e Zilberman (2003).

Assim, a base teórica que sustenta esta pesquisa divide-se em dois polos. No primeiro, apresentam-se as contribuições de Henri Wallon para a área da educação e, no segundo, busca-se compreender a função da literatura não só para a formação do leitor, como também para a formação humana, tão necessária em tempos em que é cada vez mais difícil colocar-se no lugar do outro.

### 3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON

Uma das dificuldades encontradas pelo professor das turmas de 4º e 5º ano é encontrar a medida certa para se abordar os conhecimentos em sala de aula, respeitando a etapa do desenvolvimento em que se encontram os alunos dessa faixa etária. Os primeiros contatos com a obra de Henri Wallon levaram-me a perceber que seus estudos poderiam me ajudar na reflexão sobre a prática docente de leitura literária adequada aos alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, pouco investigada nos estudos acadêmicos, desvalorizada nos cursos de Pedagogia e não contemplada nas formações de professores das redes públicas em que atuo.

Wallon (1995), ao investigar as origens do psiquismo, destacou a importância de se pensar o ser humano de maneira integrada e contextualizada, ressaltando a importância da afetividade, da inteligência e da motricidade ao longo de nossa evolução. Pensar o sujeito de maneira articulada requer pensar que o desenvolvimento não ocorre de forma linear e mecanicista, mas de maneira interruptiva, marcado por conflitos e contradições de natureza emocional, cognitiva ou motora.

Para Wallon (1995), é fundamental compreender que a emoção é essencialmente fisiológica e manifesta-se por meio de gestos e movimentos involuntários, entendida como um componente permanente da vida psíquica e de influência significativa na formação do sujeito.

Com efeito, as manifestações afetivas ou emotivas têm um poder aparentemente tão essencial que seus efeitos incluem-se entre os primeiros sinais de vida psíquica observáveis no lactente[...]. Por intermédio das reações que a exprimem, a emoção de um torna-se a emoção de outro, sem que haja outro motivo além das próprias reações. Assim, a emoção estabelece uma comunhão imediata dos indivíduos entre si, independentemente de qualquer relação intelectual (WALLON, 1995, p.135).

Dessa forma, a emoção na teoria walloniana, além de ser considerada uma linguagem anterior à linguagem, torna-se imprescindível para a evolução do psiquismo, e uma de suas características principais é a função social, por ser capaz de estabelecer laços com os demais.

Fundamental para Wallon (1995) também é destacar o poder de contágio da emoção, possibilitando a produção de sentido. O impacto afetivo causado pelas expressões emocionais provoca um intenso contágio emocional nas pessoas, que conseqüentemente, passam a dar um sentido aos eventos. Essas expressões são apreendidas e compartilhadas nas interações que se estabelecem com os outros e com o meio.

A afetividade, segundo Wallon (1995), é a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, pelas reações das outras pessoas, bem como por disposições internas do próprio indivíduo. O autor esclarece que a afetividade nasce da emoção – a base da vida psíquica – e vai permanecer como um componente contínuo, mesmo que ao longo da evolução seja substituída por outras atividades psíquicas, como as mais intelectuais e perceptivas.

Para Wallon, no decorrer da evolução psíquica, há uma alternância de funções que direcionam de maneira diferenciada os diversos momentos do desenvolvimento, orientando as ações e descobertas da criança, além de colocar sempre novos desafios para a aprendizagem.

[...] para quem não separa arbitrariamente comportamento e as condições de existência próprias a cada época do desenvolvimento, cada fase constitui, entre as possibilidades da criança e o meio, um sistema de relações que os faz especificarem-se reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. É composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação das suas necessidades. Mas por isso mesmo é o conjunto dos estímulos sobre os quais exerce e se regula a sua atividade. Cada etapa é ao mesmo tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento. (WALLON, 1995, p.49).

Nesta perspectiva teórica, as conquistas são permeadas por conflitos em que há a tentativa de prevalência do novo, do ainda não explorado, que surge como possibilidade de ultrapassagem das já quase esgotadas ações e atividades.

O psiquismo depende, em cada etapa de seu desenvolvimento do conflito específico desencadeado entre diversos tipos de respostas possíveis -- primeiro motoras, depois intelectuais ou afetivas. Tais respostas são inseparáveis, justamente por estarem ligadas especificamente em unidades dinâmicas, isto é, em unidades dialéticas; o desenvolvimento se opera, com efeito por um conflito principal entre dois tipos de respostas possíveis e a etapa seguinte sendo marcada pelo fato de que a contradição principal mudou por ter havido uma superação do conflito específico. A dinâmica desse processo deixa transparecer que o superado ou reduzido não é destruído e

não perde sua ação. De modo que, na perspectiva de uma teoria dialética da psicogênese, o passado é de certa maneira preservado. (DANTAS, 1992, p.185-186).

Outro aspecto a ser considerado sobre a importância dos grupos para o desenvolvimento reside na imitação, recurso constantemente utilizado pela criança como um meio de se identificar e de buscar ser como o outro, com suas qualidades, seus atributos, seus modos particulares de ser e de funcionar. Assim, as pessoas são escolhidas por apresentarem traços de personalidade admirados pelo sujeito, como numa tentativa de vir a substituí-las em si mesmo.

Na perspectiva walloniana, meio e grupo são noções distintas, embora conexas. O meio é compreendido como o complemento indispensável do ser humano, e as interações sociais são fundamentais tanto para a construção do sujeito como do conhecimento. Ele comporta condições físicas e naturais que são modificadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano. Já os grupos são indispensáveis para a aprendizagem social, assim como para o desenvolvimento da personalidade, uma vez que é por meio deles que a criança pode encontrar diferentes referências, identificar-se e também diferenciar-se.

Na teoria walloniana, a criança é compreendida como um ser social ou melhor, geneticamente social, que por meio das relações que vai estabelecendo com as pessoas, com os objetos, com o espaço e com o tempo vai diferenciando-se do outro gradativamente, constituindo-se como sujeito e construindo sua identidade. Portanto, é por meio das interações que se dá a evolução psíquica e se aprimora o processo de construção da pessoa, condição fundamental para a construção do conhecimento (BASTOS, 2014, p.48).

O grupo é indispensável para a criança poder tomar consciência de seus próprios sentimentos e potencialidades. Suas regras promovem a regulação da ação e seu controle diante do outro, que funciona como um espelho e lhe possibilita construir uma imagem exterior a si própria. No grupo ela toma consciência de sua pessoa, passa a integrar as diferentes situações de sua vida, podendo melhor distingui-las.

Segundo Mahoney e Almeida, os estudos de Wallon consideram a infância como “[...] um período diferenciado, com necessidades e características próprias, e cuja função primordial é a constituição do adulto” (2004, p.13-14). No que diz respeito à atividade

mental, as crianças não se desenvolvem em um único e mesmo plano - elas apresentam progressos.

Na concepção de Wallon, existem quatro campos funcionais – movimento (ato motor ou motricidade), afetividade, inteligência e pessoa (formação do eu). Convém ressaltar que apesar de distinguir quatro campos funcionais, Wallon é um dos poucos teóricos da época que considera a criança em sua totalidade, pensando-a de uma forma holística.

O conjunto motor define-se nas funções responsáveis pelos movimentos do corpo no ato motor: possibilidade de deslocamento no espaço e no tempo, equilíbrio corporal; apoio tônico para as emoções, e os recursos para a construção do conhecimento. Por não ter uma imagem abstrata ou objetiva de seus modelos, a criança só imita as pessoas que exercem sobre ela certa atração, pois “na base das suas imitações está o amor, a admiração e também a rivalidade” (WALLON, 1995, p.163). Para Wallon o ato motor não se limita aos domínios das coisas, mas, por intermédio dos meios de expressão, é suporte indispensável do pensamento, além de ser um dos fatores essenciais para a evolução mental da criança.

O conjunto afetivo caracteriza-se em funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. Envolve diferentes níveis de visibilidade, de duração, de intensidade, de controle e de predominância. Wallon (1995, p.140) destaca que “[...] as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a uma determinada espécie de situação”, mas que também fornecem “às reações uma rapidez e sobretudo uma totalidade que convêm aos estágios da evolução psíquica e às circunstâncias da vida em que a deliberação está interdita”. Para Mahoney e Almeida (2004) é na relação do motor com o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontades, interesses, necessidades, e motivações que conduzirão às escolhas realizadas ao longo da vida.

De acordo com os estudos de Wallon, há distinção entre emoção, sentimentos e paixão. A emoção é “ identificada mais por seu lado orgânico, empírico e de curta duração” (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p.18). Os sentimentos são identificados “pelo componente representacional e de maior duração”. Já a paixão “é mais encoberta,

mais duradoura, mais intensa, mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento” (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p.18).

Para as autoras, o conjunto cognitivo é responsável pela aquisição, pela transformação e pela manutenção do conhecimento, os quais nos permite, fixar e analisar o presente, registrar, rever e reelaborar o passado, assim como projetar futuros possíveis e imaginários. Amaral (2004) afirma que o conjunto dos processos cognitivos também intervirá na aquisição e na utilização da linguagem, da memória, da atenção, da imaginação, da aprendizagem e da solução de problemas.

Segundo Wallon (1995), não é possível dissociar na pessoa qualquer dos conjuntos funcionais (inteligência, afetividade ou ato motor), uma vez que a criança é considerada como um todo que continua se desenvolvendo, pois, cada etapa constitui sempre um sistema mais amplo que a idade biológica. Partindo desse pressuposto, Wallon (1995) apresenta as fases do desenvolvimento, ou seja, comportamentos e reações típicas a cada momento, resultantes do equilíbrio entre as possibilidades de que a criança dispõe e as respostas suscitadas pelo meio. O desenvolvimento avançaria de acordo com a sucessão desses estágios, caracterizando-se pelo maior domínio dos conjuntos motor e cognitivo, propiciado pela maturação e pelo meio social.

Cabe ressaltar que, apesar das especificidades estruturais e funcionais, o ato motor, o conhecimento e a afetividade têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, já que a integração dos conjuntos funcionais, é também resultante dela, assim

Cada indivíduo tem uma forma própria e única, que caracteriza sua personalidade em movimento contínuo que vai desde a pessoa orgânica (predomínio do motor -- nos três primeiros meses) até a pessoa moral (adolescência -- predomínio do afetivo), passando pelo sensório-motor e categorial (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p.19).

Para Mahoney e Almeida (2004), nos estágios em que a afetividade predomina, o desenvolvimento faz a pessoa voltar-se para dentro de si mesma. Já nos estágios em que a inteligência impera, o desenvolvimento ocorre “para fora”, ou seja, em direção aos outros, à descoberta, à investigação e à construção do mundo exterior. Dessa forma, a criança continua o seu desenvolvimento, mesmo quando está voltada para si, ainda que o que esteja em maior evidência sejam as questões afetivas. Fatores

orgânicos e fatores sociais juntos constituem as condições em que se inserem as atividades de cada estágio proposto. Assim, “[...] será no mergulho do organismo em dada cultura, em determinada época, que se desenvolverão as características de cada estágio” (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p.12).

Os estudos wallonianos sobre os estágios do desenvolvimento ressaltam que para cada idade existe um tipo próprio de interação entre a criança e o seu meio. Assim, no estágio impulsivo emocional, que abrange o período do nascimento até o primeiro ano de vida, há predominância do conjunto motor e emocional; no sensório-motor e projetivo, até os três anos de idade, predomina-se o conjunto funcional cognitivo; no personalismo, dos três aos seis anos, predomina-se o conjunto afetivo; no categorial, dos seis aos onze anos, há predominância cognitiva; e por fim a puberdade e adolescência, dos doze em diante, em que se ressalta o conjunto afetivo .

O estágio categorial, fase da idade em que se encontram os alunos do 4º e 5º ano, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento, é dividido em dois momentos: o pensamento pré-categorial (até os 9 anos), em que a criança ainda tem marcas do sincretismo; e o pensamento categorial (entre 9 e 11 anos), que ocorre quando a criança se posiciona no mundo utilizando-se de categorias para ordenar a realidade. Portanto, as noções que surgem com o pensamento categorial ainda não constituem a plenitude da abstração, mas já são um meio termo entre a atividade concreta e a ideia geral.

Este estágio caracteriza-se pelo desenvolvimento intelectual, apesar de a criança continuar a se desenvolver motora e afetivamente. Nesse momento, a criança aprende a se conhecer como pessoa em diferentes grupos; aprende a dominar os objetos que fazem parte do seu dia a dia; consegue discernir e organizar as semelhanças e diferenças desses objetos e ações, característica fundamental para a análise e classificação de tudo que está ao seu redor. A noção de espaço e tempo passa a se integrar a um sistema, permitindo que ela relacione as suas implicações com o movimento.

Nessa fase do desenvolvimento, o sincretismo se dissolve; com o desenvolvimento do pensamento categorial a criança se reconhece como pessoa polivalente, que identifica as diversas características dos objetos e situações, estabelecendo

diferenças e relações coerentes. Há também o aumento da concentração e atenção na tarefa que está sendo realizada, dessa forma as atividades espontâneas são progressivamente substituídas por atividades intencionais.

Wallon (apud AMARAL, 2004, p.58) situa a importância da escola para o desenvolvimento da criança, como “[...] um meio onde convivem diferentes grupos e onde a criança exercita suas potencialidades, transformando ou confirmando a imagem que traz de si, da vivência com a família”. Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Opondo-se a essa ideia, considera-a meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, como explica Galvão (2020), a inteligência tem status de parte no todo constituído pela pessoa.

Neste sentido, a criança, ao participar de um grupo com realidades e vivências diferentes das suas, consegue fortalecer sua função afetiva, que será preponderante no estágio seguinte. Amaral (2004) acrescenta que ao se integrar, as conquistas no plano da afetividade, da inteligência e da dimensão motora, tornam-se possíveis intervenções cada vez mais refinadas, que abrem para a criança possibilidades de ações e reações na direção do que quer realizar e do que o meio social permite.

Galvão (2020) destaca que a psicogenética walloniana não busca uma pedagogia meramente conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pelo sujeito. Resulta, ao contrário, de uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade traz como necessidade fundamental a expressão do eu, uma vez que expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se. E nesse ponto encontra-se uma forte contribuição à prática de leitura literária nos anos iniciais.

Os estudos de Wallon (1995) endossam as críticas ao ensino tradicional, mas também colocam-se contrários aos precursores da Escola Nova que ao tentar resgatar o valor do indivíduo, simplesmente inverteram os princípios e práticas do ensino tradicional ao defenderem “[...] a condução do ensino pelo interesse da criança, como se sua natureza fosse, por si só, capaz de todo desenvolvimento e como se qualquer

intervenção do adulto fosse prejudicial” (GALVÃO, 2020, p.91), anulando assim a necessidade do ensino sistematizado e da intervenção do professor.

No cenário atual, a luta contra o autoritarismo das concepções tradicionais e o risco do espontaneísmo atribuído pela Escola Nova permanecem. Por isso é tão comum que, em nome do respeito aos interesses e necessidades do aluno, negue-se a importância do ensino sistematizado e anulem-se as possibilidades de intervenção do professor, transformado num mero espectador do desenvolvimento da criança. Para Galvão (2020) a solução para esse impasse não se atinge somente com uma discussão acerca de métodos pedagógicos, demanda também uma reflexão política sobre o papel da escola na sociedade. A esse respeito a autora pontua que:

Eram veementes as críticas de Wallon à seletividade do sistema de ensino francês que reservava, aos alunos provenientes de camadas sociais favorecidas, uma longa carreira de estudos que teria por fim o ensino superior e aos provenientes de meios desfavorecidos impunha uma curta carreira até o ensino técnico ou profissionalizante. Por trás desta seletividade, nosso autor identificava a ação de uma elite esforçando-se por se manter como classe dirigente e o projeto de uma sociedade capitalista competitiva e individualista (GALVÃO, 2020, p.93).

Desta forma, o meio assume grande a importância na psicogenética walloniana no desenvolvimento infantil. Para Wallon (1995), o conceito de meio inclui a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e a dos objetos de conhecimento, todas elas inseridas no contexto das culturas específicas. Galvão (2020), ao considerar os estágios do desenvolvimento elencados por Wallon (1995), apresenta contribuições significativas sobre a relação da criança com o meio:

[...] o meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação. [...] com a aquisição da linguagem (oral e depois escrita), adquire recursos cada vez mais sofisticados para interagir com o conjunto de técnicas e conhecimentos de sua cultura. Cada etapa do desenvolvimento define um tipo de relação particular da criança com seu ambiente, o que implica dizer que a cada idade é diferente o meio da criança (GALVÃO, 2020, p.101).

Essa reflexão de Galvão (2020) leva-nos a perceber a necessidade de se planejar a estruturação do ambiente escolar, pois se for estruturado adequadamente, pode desempenhar um decisivo papel na promoção do desenvolvimento infantil. Em termos práticos, isso significa que o planejamento das atividades escolares não deve ser

restrito somente à seleção dos conteúdos de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio.

Deve incluir uma reflexão acerca do espaço em que será realizada a atividade, decidindo sobre aspectos como a área ocupada, os materiais utilizados, os objetos colocados ao alcance das crianças, a disposição do mobiliário, etc. Deve abarcar ainda decisões quanto ao uso e à organização do tempo, definindo a duração e o momento mais adequado para a realização da atividade (GALVÃO, 2020, p.101).

Galvão (2020) acrescenta que a estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento, deve também conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas, definindo, por exemplo, se serão realizadas individual ou coletivamente e, neste caso, como serão compostos os grupos.

Vale ressaltar que a escola, ao possibilitar uma vivência social do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança. Ao participar de grupos variados, a criança assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Assim, quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade. Nesse sentido, Amaral (2004) esclarece que:

Ser professor na proposta de Henri Wallon implica também estar atento para a observação: a formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar (AMARAL, 2004, p.138).

Diante disso, de acordo com Dantas (1992), o professor não pode descuidar -se, uma vez que:

[...] o desenvolvimento representa também perda ou atrofia de possibilidades, que precisam ser recuperadas e resgatadas. Esta noção, compatível apenas com concepções paradoxais, não lineares, de desenvolvimento, está implícita no alerta feito por Wallon em relação ao sincretismo: é preciso ser capaz de preservá-lo, tanto quanto discipliná-lo, uma vez que dele depende a possibilidade de combinações inteiramente novas e originais de ideias (DANTAS, 1992, p.44).

Isto posto, à medida que a criança vai reconhecendo a si mesma como *eu*, passa a perceber o *outro*, as relações eu-outro tornam-se melhor delimitadas e assumidas. Em vista disso, pensando na relação *eu-outro*, nossas memórias revelam a influência de

muitos outros (professores) que por meio de suas práticas, da infância à idade adulta, provocaram mudanças nos muitos *eus* (alunos) que atravessaram suas trajetórias docentes.

Dessa forma, faz-se importante ao professor refletir sobre suas vivências e experimentá-las com seus alunos, estabelecendo relações entre teoria e prática, uma vez que, como argumentam Almeida e Mahoney (2014), para que o aluno se aproprie do conhecimento, o professor precisa atuar como um mediador, entendendo seu papel como um intermediador das relações e a sala de aula como um rico espaço de convivência.

Diante do exposto e ancorando-se no que defende Wallon (1995) sobre a importância de se pensar o ser humano de maneira integrada e contextualizada; ressaltando a importância da afetividade, da inteligência e da motricidade ao longo de nossa evolução; e o papel fundamental da interação com o grupo e da mediação nesse processo; neste trabalho lança-se o olhar sobre a prática docente voltada à literatura e suas vivências no espaço escolar, como resultado de uma prática de valorização da dimensão estética e da expressividade do sujeito.

### 3.2 LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA

A leitura é uma atividade cognitiva e afetiva, de fundamental importância na constituição da pessoa. O ato de ler coincide com uma experiência dialógica transformadora que se encontra em oposição aos objetivos pedagógicos observados nas leituras obrigatórias presentes em currículos predefinidos e na mensurabilidade das avaliações externas. Dessa forma, o professor comprometido com a proposta transformadora da educação tem na literatura uma força indiscriminada de iniciação à vida, com uma variada complexidade que nos humaniza e nos faz viver (CANDIDO, 2011).

Todavia, a menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (PISA, SAEB, entre outros), reflete um ponto de tensão decorrente da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e as práticas de leitura e escrita. Em vista

disso, recaem sobre o professor e sobre a escola as maiores cobranças, seja pela persistência dos velhos problemas, seja por não se enquadrarem nos “novos padrões” impostos à educação.

A escola pode ou não ficar no meio do caminho das práticas de leitura, pois, se cumprir sua tarefa de modo integral, oferece oportunidade de levar o leitor principiante a se tornar um leitor autônomo, se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Nesse sentido, o contato com a literatura continua a ser – ou deveria ser – o caminho ideal para uma educação transformadora e humanizante, espaço de convergência das multilinguagens, de construção de sentidos e de formação da consciência de mundo. Assim, torna-se essencial a inserção da criança no mundo da literatura desde bem cedo de forma gradativa e contínua, pois essa iniciação pode ser um diferencial na relação futura desse aluno com a literatura.

Isto posto, é de fundamental importância a mediação docente para a formação do leitor literário. No entanto, continuamente, professores se questionam sobre a natureza de seu ofício, interrogando-se sobre o que deve oferecer a escola diante de tantos obstáculos que incidem diretamente na formação do leitor de literatura. Alguns caminhos podem ser apontados nos trabalhos de autores que se dedicam a essa prática e servem de parâmetro para discussão dessa temática, entre eles Candido (2011); Chartier (2011); Coelho (2000), Colomer (2007; 2017); Frantz (2011); Geraldi (2017); Gregorin (2009); Jauss (1979); Lajolo e Zilberman (1985); Leahy-Dios (2013); Rouxel, Langlade e Rezende (2013); Soares (2011), e Zilberman (2009, 2021).

A prática adotada por esses autores rejeita a palavra como instrumento de dominação, alienação, massificação, para adotá-la como instrumento de libertação do homem, possibilitando, a partir da reflexão, que ele se torne sujeito de sua história. Por esse motivo, com base na produção acadêmica atual, serão abordados os princípios teóricos para o trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais; as controvérsias que se impõem a essa prática na escola e as implicações da garantia desse direito inalienável para a formação do aluno.

### 3.2.1 Por uma experiência de leitura

Nelly de Novaes Coelho afirma que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (2000, p.27). Tomando como ponto de partida os textos, nesta pesquisa adotar-se-á, entre os vários conceitos de literatura, a formulação de Antonio Candido que reconhece como literatura toda criação de “[...] toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p.155).

Desde as suas origens, a literatura aparece ligada a uma função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem. A origem da literatura infantil vincula-se às mudanças estruturais que ocorreram na sociedade nos séculos XVII e XVIII, momento em que se instalou o modelo de família unicelular pela burguesia; e conseqüentemente provocou a mudança na forma de visualizar a infância e todas as instituições com ela relacionadas.

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985), no século XVIII, os textos produzidos para as crianças deixavam transparecer os valores da burguesia de forma muito idealizada, suscitando expectativas e promovendo padrões comportamentais em seus receptores. O que reforçou o caráter pragmático do gênero e acabou comprometendo o seu reconhecimento como forma de expressão artística, bem como a formação do leitor autônomo.

Somente nos fins do século XIX, a literatura infantil começa a transitar por terras brasileiras, ainda com as mesmas características adquiridas no panorama da literatura universal. Os paradigmas vigentes nesse período eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural, como modelos de cultura a serem imitados, e o moralismo religioso. Com o surgimento de Monteiro Lobato na cena literária, a criança passou a ter voz, mesmo que fosse de uma boneca de pano.

Gregorin (2009) afirma que há dois momentos bem definidos da literatura voltada para as crianças no Brasil. O primeiro, anterior a Lobato, em que a literatura se torna um

mero instrumento pedagógico, elaborada para um adulto em miniatura. E o segundo, que é o momento atual, pós-lobatiano, em que a literatura mostra um mundo em construção para a criança, que passa a ser vista como um ser em formação.

Com o intuito de se garantir o desenvolvimento desse processo de formação da criança e viabilizar o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Nesse documento foram lançados os Temas Transversais, que levaram para sala de aula a discussão de questões relacionadas à formação étnica e social do povo brasileiro. Assim, houve uma larga produção de textos literários para as crianças, contemplando discussões voltadas à ética, pluralidade cultural e diversidade.

Nesse sentido, para Gregorin (2009), pode-se observar como marca da literatura infantil, no início do século XXI, uma grande variedade de "infâncias" nas mais diversas sociedades. Entretanto, para esse autor, no cotidiano escolar constata-se que muitas práticas continuam atreladas ao século XVIII, sem reconhecer as transformações sofridas pela escola e tratando a criança como a miniatura do adulto. Outras, voltam-se exclusivamente ao universo tecnológico, afastando-se das atividades lúdicas, necessárias ao desenvolvimento do ser humano.

Outra mudança sofrida a partir da publicação dos PCNs (1997) foi o destaque dado ao trabalho voltado aos gêneros textuais na escola e a cobrança por um melhor desempenho dos alunos nas avaliações externas, deixando em um plano inferior ou no esquecimento, o trabalho com a literatura em sala de aula. Assim, a preocupação atual das aulas de Língua Portuguesa nos anos iniciais reside em cumprir uma lista de conteúdos, nos índices numéricos, na posição no *ranking* nacional e em preparar o aluno para o mundo do trabalho.

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar. Para Coelho (2000) a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação literária, pois nela há a oportunidade de privilegiar os estudos literários de maneira mais abrangente do que em qualquer outro espaço, de forma a estimular o

exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizar o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.

Para Zilberman (2009), a mudança de rumo em relação ao uso da literatura na escola depende de algumas opções por parte do professor, que vão da escolha do texto à adequação deste ao leitor, estendendo a fronteira da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura. Contudo, na arena travada cotidianamente no interior do sistema educacional brasileiro, em que a dimensão metodológica concreta se dá no interior de uma sala de aula, revelam-se conflitos e desencontros que parecem irreconciliáveis.

Inicialmente, entende-se que não há como evitar que a literatura infantil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize. Assim, denomina-se escolarização da literatura o inevitável processo de ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, exclusão, ordenação e sequenciação de conteúdos, modo de ensinar e aprender esses conteúdos (SOARES, 2011).

Contudo, como aponta Soares (2011), no cotidiano escolar, essa escolarização da literatura acaba adquirindo um sentido negativo pela maneira como ela tem sido realizada, em outras palavras, pela inadequada, errônea e imprópria forma como tem sido praticada. O que na perspectiva de Soares (2011) se traduz em deturpação, falsificação e distorção, resultantes de uma “[...] pedagogização ou didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p.22).

Uma das distorções dessa prática na escola está em se valer do livro de literatura para a veiculação de regras gramaticais, normas de obediência e bom comportamento. Nesse modelo, o papel do professor é transmitir um pensamento pronto, pré-fabricado. Ou ainda, de forma mais intensa e inadequada, validada pelo uso do livro didático, ser apresentada na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados. A utilização do livro didático como prática de leitura de literatura transforma hipóteses em verdades absolutas. Torna textos, que se

elegem para as aulas, em leitura obrigatória, cujos temas valem por si e cujas estratégias de construção são também válidas em si (GERALDI, 2017).

Para Zilberman (2021), a leitura não representa a absorção de uma certa mensagem, mas antes uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário. Dessa maneira, o professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas, procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado. Longe disso, deve desencadear as múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.

Sobre essa experiência, Jauss (1979) explica que ela não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. Ao contrário disso, se realiza na sintonia com seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Para o autor, uma interpretação que ignora esta experiência estética engana-se ao supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. Na perspectiva defendida por Jauss (1979), o que o leitor traz para o texto é tão importante quanto à contribuição inversa. Assim, a convergência de suas experiências literárias e de vida, o levam a estabelecer um significado próprio e único a cada leitura, já que o livro não se coloca num altar, acima e além do leitor, como objeto intocável, sagrado, detentor de uma verdade acabada e inquestionável.

Destarte, as mudanças observadas no domínio da leitura literária indicam a necessidade do deslocamento do leitor modelo ao leitor real, plural, empírico; do texto a ser lido ao texto do leitor, resultado de uma atualização do texto do autor; e de uma postura distanciada, visando à descrição objetiva do texto, a uma postura engajada. Conseqüentemente, para se instituir o sujeito leitor, é preciso tanto professor como aluno, abdicar à imposição de um sentido convencionalizado, imutável, a ser transmitido. Além disso, faz-se essencial partir da recepção do aluno e convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas possibilidades de apropriação de saberes e técnicas (ROUXEL, 2013).

Geraldi (2017) elucida que as atividades que buscam valorizar a experiência de leitura podem levar o aluno a:

- a. ir ao texto em busca de uma resposta à pergunta que se tem. Trata-se aqui de perguntar ao texto. É o que se pode chamar de leitura-busca-de-informações. Não se busca informações para nada. Somente quando há o desejo de aumentar nossa adesão e a de outros a teses que defendemos ou quando se suspeita delas;
- b. ir ao texto para escutá-lo, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa fornecer ao leitor (ou que ele possa detectar). É o que se pode chamar leitura-estudo-do-texto. Esforço maior, esta leitura confronta palavras: a do autor com a do leitor;
- c. ir ao texto para usá-lo na produção de outras obras, inclusive outros textos. A leitura-pretexto não é em si um mal, exceto quando utilizada para a discussão da sintaxe de seus enunciados. Pois, o problema está em incorporar explicações sintáticas já prontas que não tornam legítimas essa atitude de uso do texto, em detrimento da descoberta de tais mecanismos;
- d. ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo somente para escutá-lo, sem pretender usá-lo; despojado, mas carregado de história. É o que pode ser chamado de leitura-fruição.

Contudo, para o autor, as relações listadas não esgotam as possibilidades de encontro com o texto e alerta que valorizar a experiência não é sair em defesa de um “pragmatismo”. A esse respeito, Rouxel (2013), ao abordar o ensino de literatura na escola, esclarece que é preciso que se defina a finalidade desse ensino e que se pense em que sujeito se deseja formar:

[...] um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra. Essa formação resulta da sinergia de três componentes que são a atividade do aluno sujeito leitor no âmbito da classe constituída em comunidade interpretativa, a literatura ensinada – textos e obras – e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior (ROUXEL, 2013, p.20).

Marlène Lebrun (LEBRUN, 2013), destaca como elemento fundamental nesse processo a mediação do professor, que segundo ela, ocorre na instituição da comunidade de leitores da qual é conselheiro e/ou parceiro, na ajuda oferecida ao leitor para ir além de sua primeira subjetividade, para fazê-lo alcançar um nível que ele não poderia alcançar sozinho, atuando como *primus inter pares*, como aquele que “lê, escolhe, troca, discute, justifica seus julgamentos de gosto, mas também organiza, gere, anima e ensina à medida que constrói situações didáticas finalizadas por objetivos precisos de aprendizagem” (LEBRUN, 2013, p.141). Dessa forma, pautados em uma prática planejada, permitir que o leitor verbalize seus encontros com os textos, confronte suas interpretações, opine e negocie com os outros, tendo como base dessa atividade crítica de leitura literária o debate e a escrita.

Neste sentido, o professor ao focalizar a literatura a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional, precisa considerar as singularidades dos sujeitos em contínua constituição, o que exige também a disponibilidade para mudança, e admitir que:

a) que a *língua* (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria [...], mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;

b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. [...] Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;

c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. [...] (GERALDI, 2017, p.6).

Todavia, apesar dos documentos oficiais apresentarem a formação do leitor literário como uma prática a ser valorizada na escola, o tratamento dado à literatura nos anos iniciais é por vezes questionável, pois se por um lado busca-se a formação do leitor crítico, autônomo, por outro, prioriza-se o trabalho com gêneros textuais voltados ao mundo do trabalho. Em visto disso, Zilberman (2021) aponta o que resulta dessa relação escola e ensino de leitura:

Priva-se a criança de uma interação com o meio social; e, posteriormente, ela é considerada incapaz de assumir uma postura inquiridora. Todavia, se o livro fornece condições para essa compreensão [...], ele também proporciona a seu destinatário um lastro com base no qual se funda uma concepção autônoma e, portanto, crítica da vida exterior. A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica (ZILBERMAN, 2021, p.29).

Para Colomer (2007), os estudos sobre história educativa demonstram que os professores sempre se inclinaram para os textos informativos, porque os consideram mais fáceis de entender e de controlar do que as sutilezas das leituras literárias. Essa postura também era compartilhada pelos familiares de amplos setores sociais, que pensavam que seus filhos não podiam perder tempo com divagações. Por esse motivo, como agora em tantas regiões pouco alfabetizadas, a literatura foi vista como um luxo supérfluo, pertencente às elites sociais e sobretudo distanciado das necessidades da maioria da população, que devia aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida.

Em relação ao discurso sobre a importância de se trabalhar com os gêneros na escola, amplamente difundidos nas formações de professores, Frantz (2011) explica que é muito importante para o aluno a convivência com os mais variados tipos de texto, porém, destaca que para o aluno dos anos iniciais é a leitura do texto literário a que deve predominar sobre as demais, por ser esse o texto que maior afinidade tem com o leitor infantil, por envolvê-lo por inteiro, apelando para as suas emoções, sua fantasia, seu intelecto, por apresentar o mundo a partir de uma perspectiva lúdico-estética, conquistando assim o leitor por inteiro, e não apenas na esfera cognitiva.

Zilberman (2021) apresenta alguns critérios que devem ser considerados na seleção das obras a serem trabalhadas com o público infantil:

Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética [...]. Assim, os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária. Seu aspecto inovador merece destaque na medida em que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia diariamente, mas que desconhecia. Nesse sentido, o índice de renovação de uma obra ficcional está na razão direta de sua oferta de conhecimento de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor faz parte (ZILBERMAN, 2021, p.26-27).

Rouxel (2013) acrescenta que a escolha das obras é determinante para a formação de sujeitos leitores e realiza algumas reflexões capazes de orientar essa seleção. A primeira está na importância de confrontar os alunos com a diversidade do literário: diversidade de gêneros tradicionais e novos; diversidade histórica; e diversidade geográfica. Depois, a observação do valor ético e estético, ou seja, obras cujo conteúdo existencial deixa marcas, um convite à exploração da experiência humana, do enriquecimento do imaginário, da sensibilidade, da verbalização das emoções e vivências, da construção do pensamento. E também, a observação do grau de dificuldade da obra proposta, que confronte o leitor com um obstáculo que o obrigue a uma transgressão do seu *habitus* de leitor, caracterizados por uma forte polissemia, mas que não impede o entendimento imediato, ou ainda que programe a desorientação do leitor, que deverá rever sua compreensão errônea.

Rouxel (2013) explica que é na tensão entre o texto e o leitor, característica da leitura literária, que emergem os saberes: saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical. Dessa forma, ter contato com o texto literário, não só possibilita o conhecimento dos gêneros, mas também da poética dos textos e do funcionamento dos discursos. A autora defende que o estudo de uma obra integral permite a descoberta, a identificação e a compreensão dos fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura.

Hoje é consenso que a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais, contudo, a leitura obrigatória perdeu seu lugar no modelo atual como resultado da rejeição militante a esta prática, em defesa da “liberdade” e da vontade do leitor. Esta atitude gerou tanto beneplácito social que os alunos, e até mesmo professores, a têm absolutamente interiorizada. Para Colomer (2007), não parece que a apropriação da leitura literária possa ser alcançada nos anos iniciais, sem a leitura de grandes doses de ficção, para dominar os mecanismos que a regem.

Pois bem, a opção de resolver o conflito em favor da leitura livre e limitar o papel da escola ao do simples estímulo não parece uma boa saída, porque torna muito difícil que o prazer da leitura (e do leitor) progrida. Talvez avance em determinados aspectos, já que a simples imersão na ficção oferece gratificações imediatas através da identificação projetiva, a invenção imaginativa dos mundos ou a vivência de realidades diferentes [...]. Neste sentido, pode ser que os alunos necessitem apenas de alguém que lhes saiba sugerir o livro adequado às suas capacidades e necessidades vitais. Mas, se

pensamos em outros aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas (COLOMER, 2007, p.44).

A tradição escolar também tratou a leitura e a escrita como duas atividades separadas, inclusive no tempo. Inicialmente aprende-se a ler, depois a escrever. Primeiro o aluno lê um texto e depois escreve sobre ele. Bertrand Gervair destaca que, ao contrário do que muitos professores acreditam, “[...] a literatura – é um truísmo – se desenvolve no cruzamento da escrita e da leitura” (GERVAIS, 2013, p.39). Para ele, escrever é ler ou haver lido, é uma transmissão que garante o revezamento entre o que acabou de terminar e o que está pronto para começar; entre o que foi escrito por alguém e um escrever, na junção dos quais se desenvolve a leitura. “É fazer seu o que outros escreveram e fazer reconhecer como seu o que o outro pensa e quer dizer” (GERVAIS, 2013, p.40). De igual modo, Geraldi (2017) declara que:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com as pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outro e, portanto, com eles interagir (GERALDI, 2017, p.17).

Assim, produto da imaginação criadora do homem, o fenômeno literário se caracteriza por uma duplicidade intrínseca: é simultaneamente abstrato e concreto (COELHO, 2000). Abstrato porque é gerado por ideias, sentimentos, emoções, experiências de várias naturezas, e concreto porque tais experiências só têm realidade efetiva quando nomeadas, isto é, transformadas em linguagem ou em palavras, registradas em um suporte físico, para se comunicarem com seu destinatário e também para perdurarem no tempo.

Dessa forma, a literatura dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antonio Candido (2011). Quando aproveitada na sala de aula aponta um conhecimento de mundo, não como súdita do ensino idealizado, bem comportado, mas sim, como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional.

Embora os pontos de tensão aqui apresentados não permitam dar conta de todos os desafios enfrentados no trabalho com a literatura infantil no contexto escolar, a despeito das muitas discordâncias que permeiam os métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais, um fator permanece comum a todos: a certeza de que o domínio da leitura ultrapassa a mera alfabetização e que o acesso à literatura desde o início da escolarização é condição determinante para a garantia de uma educação de qualidade para todos.

### **3.2.2 Do direito à literatura na escola**

O direito à educação ganhou força a partir do impacto da industrialização na sociedade, quando se observou que a simples garantia de direitos individuais era insuficiente para a manutenção da economia e da satisfação dos indivíduos.

A questão dos direitos humanos constitui um dos eixos fundamentais da problemática das sociedades contemporâneas.[...] atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida individual, comunitária e coletiva (CANDAU, 2012, p.716).

Candau (2012) pontua que o desenvolvimento do direito à educação no Brasil pode ser caracterizado por duas ações: a expansão da escolarização e a afirmação da construção de uma educação escolar comum a todos, na perspectiva da afirmação da igualdade.

A expansão da escolarização, inicialmente, primou pela ampliação dos anos de obrigatoriedade escolar, na perspectiva da universalização do ensino fundamental, levando a implementação de políticas de acesso à educação infantil, ao ensino médio e ao ensino superior. No entanto, tal ação não foi suficiente para alcançar o objetivo esperado, uma vez que a presença dos diversos grupos sociais e culturais que passaram a frequentar o espaço escolar colocaram em evidência a heterogeneidade dos resultados, os altos índices de evasão e fracasso escolar de determinados grupos, levando ao questionamento sobre a qualidade da educação a eles ofertada.

A questão da “qualidade da educação” elevou a discussão sobre o tipo de educação que as escolas devem promover e pode ser evidenciada nos discursos de grupos opostos. Sob a égide do discurso de se garantir uma escola igual para todos, há os que saem em defesa de programas e iniciativas orientadas para o reconhecimento da diversidade, promovidas em resposta a demandas dos movimentos sociais; e os que de acordo com Freitas (2018), defendem a introdução da lógica empresarial na educação, criando novas exigências para as escolas públicas: padronização do currículo, testes censitários e responsabilização verticalizadas.

Assim, ao invés de arrolar investimentos para propiciar aos alunos menos favorecidos o contato real com a literatura e experiências positivas de leitura, o poder público tem se concentrado nos testes como caminho para superar essas dificuldades, levando a escola a criar suas próprias desigualdades.

Contrariando tais práticas, Antonio Candido (2011) defende que a literatura corresponde a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito, uma vez que o que nos é indispensável, também o é para o outro. Para essa reflexão, utiliza o ponto de vista do sociólogo francês, o padre dominicano Louis-Joseph Lebret, que apresenta a distinção entre bens compressíveis e bens incompressíveis.

Para Candido (2011), o contato com a literatura está relacionado ao problema dos direitos humanos. O autor explica que a forma como a concebemos depende daquilo que classificamos como bens incompressíveis, isto é, os que não podem ser negados a ninguém.

Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como cosméticos, enfeites, roupas supérfluas. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar, mesmo quando pensamos nos que são considerados indispensáveis. A teoria da “utilidade marginal”[...], defende que o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade relativa que temos dela. O fato é que cada época e cada cultura fixam critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes.[...] São bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2011, p.175-176).

Segundo o autor, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, e por esse motivo, deve ser defendida nos currículos como equipamento intelectual e afetivo. Pois, os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações literárias. Ao abordar a função da literatura, Candido (2011) distingue pelo menos três faces: é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Para o autor, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos permite ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, sermos capazes de organizar a visão que temos do mundo. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, a sua forma traz em si uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe. Candido define esse processo da seguinte forma:

Entendo aqui por humanização[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p.182).

O autor ressalta que a literatura é uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, uma vez que ao dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar esse direito é mutilar a nossa humanidade. Além disso, sua presença na vida das pessoas é um forte instrumento de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles, como a miséria, a servidão e a mutilação espiritual. Por esse motivo, uma educação que se define igualitária não pode manter a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens que são incompressíveis, como a literatura.

Castrillón (2011) alinha-se à defesa de Candido (2011) e alerta que a leitura tem sido um instrumento de poder e exclusão social. Para a autora é até possível avançar nos índices de desenvolvimento, mas se esse avanço não estiver associado a uma luta

contra a desigualdade, elevar os índices de leitura só significará aumentar a compra de livros, e isso não significa democratização da leitura. Em outras palavras, é preciso oferecer experiências reais, criar vínculos com a leitura na escola, em busca do leitor autônomo, capaz de dar sentido a suas próprias leituras.

Como já foi dito anteriormente, a escola, ao longo da história, tem sido uma importante agência de acesso à leitura e à literatura. Todavia, pesquisas na área evidenciam que a abordagem dada à literatura na escola, desde a educação infantil, não tem sido tarefa fácil, já que a relação da escola com a arte, com o que não é produtivo nem domesticável, é complexa e antagônica. Contrapondo-se a essas ideias de produtividade e domesticação escolar, Masschelein e Simons (2017) defendem a escola em seu sentido original de *Skholé*, como o lugar onde o mundo se torna público, lugar de liberdade, lugar de recomeço, lugar de experiência, lugar que nos faz pensar e nos altera, lugar de criação de um novo eu.

Em vista disto, local apropriado para a prática de leitura como resultante de uma experiência pessoal, pautada no diálogo com a obra e com a comunidade cultural e, conseqüentemente, em que o tempo dedicado à leitura literária signifique o tempo de suspensão, de “[...] sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além de seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.49).

Neste sentido, uma escola com essas qualidades tem na literatura – e não na leitura mecânica e mensurável – uma forte aliada, pois além de atender a necessidade de ficção e fantasia, é formativa, nos afeta de maneira complexa, nos faz pensar em nós mesmos e nos outros e tem “[...] potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência” (CANDIDO, 2011, p.183).

Desta forma, seguindo as orientações de Candido (2011), adotar a literatura como um direito humano, isto é, como algo que não pode ser negado ou suprimido, requer um novo posicionamento sobre a prática de leitura literária na escola. A defesa desse direito implica entender a literatura como criação artística, a escola como espaço público e democrático de acesso à literatura; os professores e crianças como sujeitos que pensam o mundo, são afetados, criam e se transformam nas leituras realizadas.

A mediação docente é então peça estratégica desse cenário, pois o professor que defende a educação de qualidade como um direito, essencialmente valoriza a prática de leitura literária e a situa como uma prática de resistência ao que lhe é imposto; por esse motivo, privilegia em suas aulas tempo de contato e experiências reais com a leitura de literatura, pois a experiência nos afeta, nos remete à memória, nos transforma, cria vínculos afetivos com o conhecimento e, por consequência, se manifesta no desenvolvimento da escrita.

## **4 ENTRE BELAS E FERAS, CASTELOS E CELAS: O PERCURSO METODOLÓGICO**

Na investigação social, de acordo com Minayo (2015), a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação.

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino, a atualiza frente à realidade do mundo e, muito embora seja uma prática teórica, vincula pensamento e ação. Em outras palavras, nada pode ser intelectualmente um problema, se antes não tiver sido um problema da vida prática. Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, e que também podem demandar a criação de novos referenciais (MINAYO, 2015). Em vista disso, as questões da investigação dessa pesquisa são frutos da inserção da pesquisadora como regente dos anos iniciais e como formadora de Língua Portuguesa em uma das redes em que atua.

A área de educação é um terreno fértil para se ampliar o conhecimento sobre determinados temas, estudar relações, subsidiar mudanças, avaliar, ou ainda para análises institucionais. Diante do que foi exposto até esse ponto da pesquisa, um dos problemas vivenciados por docentes dos anos iniciais, e que demandam respostas e caminhos possíveis, encontra-se na forma como a prática de leitura de literatura é abordada na escola.

Contudo, para vivenciar o universo dos professores, dos alunos e das escolas, buscando entender como se efetivam tais práticas, é preciso indagar de que forma estas ações favorecem e incentivam a formação do leitor no cotidiano das escolas. Assim, a questão de investigação que subsidia esta pesquisa é: De que forma tem-se caracterizado o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária no 4º e 5º ano do ensino fundamental, levando ao movimento de aproximação ou afastamento entre os alunos e essa prática na escola?

## 4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

Em vista do que foi apontado anteriormente, uma pesquisa com essas especificidades precisa utilizar uma metodologia que leve em conta a diversidade do ambiente, a complexidade humana, bem como o caráter dialógico dos textos literários. Nesse sentido, a opção metodológica pauta-se no estudo qualitativo de pesquisa.

O estudo qualitativo responde a questões que são muito específicas, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2015).

Triviños (1987), apresenta cinco características desse tipo de pesquisa: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; é descritiva; há uma preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. Lüdke e André (2001) acrescentam que nesse tipo de abordagem há a possibilidade da utilização de uma variedade de fontes de informação, o que possibilita “[...] uma apreensão mais completa do objeto, levando em conta o contexto em que ele se situa” (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p.18).

Ao direcionar a pesquisa para o cotidiano escolar, Esteban (2003) esclarece que esta é uma realidade de emergência, em que o pesquisador busca perguntas e respostas distantes das verdades definitivas, pois o processo pedagógico, caracterizado pela interação individual-coletivo, pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, sem trajetos predefinidos e previsíveis. Desse modo, adotou-se o estudo de caso (GIL, 2007), pois esse tipo de abordagem permite que o objeto estudado tenha preservada sua unidade; que sejam formuladas hipóteses e teorias; além de permitir entender como esses fenômenos se desenvolvem e evoluem.

De acordo com Godoy (1995), o estudo de caso tem se tornado a estratégia dos pesquisadores que procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouco controle sobre os eventos estudados e quando

o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real. Para isso, o pesquisador utiliza como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista, podendo ainda utilizar fotos, desenhos, colagens ou qualquer outro tipo de material que o auxilie na transmissão do caso.

O campo de interesse e de estudo, práticas de leitura literária, é muito variado e complexo. Cada escola, cada espaço de leitura, cada prática de leitura literária apresenta a sua singularidade, sendo parte de um todo muito mais complexo e representativo de um caso em específico. Em vista disso, para realizar uma pesquisa dessa natureza buscando analisar como se efetiva a prática docente de leitura literária e sua contribuição para formação do sujeito leitor em turmas do 4º e 5º ano da rede pública do município de Vila Velha-ES, optou-se pelo estudo de caso pela possibilidade de enfatizar a “interpretação em contexto”, na tentativa de compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações dos sujeitos relacionando-os à situação específica em que ocorrem.

Assim, apresentados os elementos basilares dessa pesquisa, passaremos ao reconhecimento desse contexto, dos sujeitos e dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados objetivando uma análise mais aprofundada da prática de leitura literária na escola.

## 4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO

A escola em que a pesquisa ocorreu situa-se no município de Vila Velha e faz parte da rede pública de ensino. O município mais antigo do Espírito Santo, local em que ocorreu a chegada do donatário Vasco Fernandes Coutinho em 1535, foi sede da capitania até 1549, quando esta foi transferida para Vitória. Em 1550, passou a se chamar Vila Velha do Espírito Santo. Já no ano de 1750, passou a ser considerada distrito e, mais tarde, em 1890, município, pela Constituição Estadual. Mas apenas em 1958, foi reconhecido oficialmente com o nome que tem até hoje.

Nesse período de seu reconhecimento, entre as décadas de 1950 e 1960, surge o bairro em que fica localizada a escola. Essa escola, de acordo com informações contidas na página da Secretaria de Educação, é uma das 102 escolas do município; sendo que 67 são caracterizadas como Unidades Municipais de Educação Fundamental (UMEFs). Nelas atuam cerca de 5.000 mil profissionais do magistério, para atender mais de 50.000 alunos.

A escola, uma das mais antigas do município, recebeu um novo prédio em 2020, para atender alunos do fundamental II no período matutino e, no vespertino, alunos do fundamental I. Possui capacidade para atender 500 alunos do 1º ao 9º ano, três pavimentos em que estão distribuídas nove salas, dois ambientes de Educação Especial (AEE e Altas Habilidades); sala de informática, ambiente para reforço escolar, robótica, música, artes, biblioteca e refeitório. Além de um amplo complexo esportivo com campo de futebol, duas quadras cobertas, dois quiosques, vestiários, pátio interno e externo, totalizando uma área de 3.545,23m<sup>2</sup>.

Localizada na zona urbana, a UMEF possui nove turmas de anos iniciais: uma turma de primeiro ano, três turmas de segundo e terceiro ano, e uma turma de quarto e quinto ano. Por estar localizada nas proximidades de uma grande via do município, atende aos filhos de trabalhadores das empresas, indústrias e comércios localizados no bairro.

As salas de aula são amplas, contam com mobiliário novo para alunos e um pequeno armário para guardar os materiais do professor. Há poucos cartazes e trabalhos dos alunos do 5º e 4º expostos nas paredes, pois no turno oposto funcionam turmas do 9º ano. As professoras costumam utilizar cartazes no momento da aula e logo depois guardá-los no armário. Não há espaço e material de leitura, como livros e gibis, disponíveis para os alunos nas salas pela dificuldade de compartilhamento do espaço com os alunos maiores.

O contato do aluno com os livros ocorre principalmente na biblioteca (Ilustração 1 e 2), que é um ambiente de grande movimentação na escola. Em relação às proporções de outros ambientes da escola, a biblioteca é um espaço mediano. Contudo, é um espaço bem agradável, colorido, convidativo, acolhedor, com decoração temática para cada atividade planejada pela bibliotecária. No período em que acompanhei as turmas

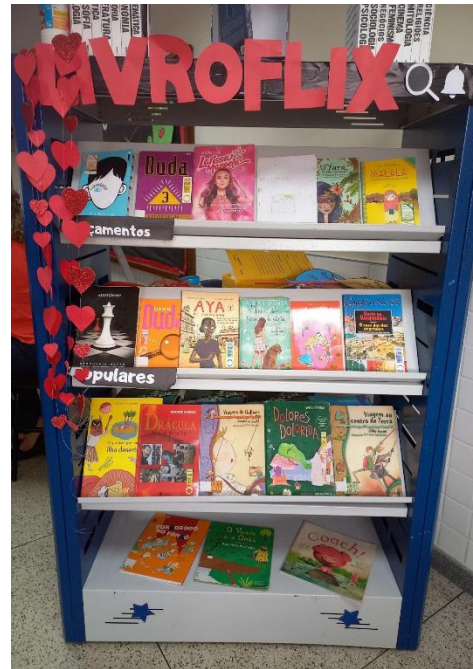
na biblioteca, as crianças foram inseridas no mundo do folclore, do cordel, dos poemas de Vinicius de Moraes entre outros, com exposição das produções dos alunos de todos os anos e atividades guiadas diversificadas. É um ambiente em que as crianças, inclusive de turnos opostos, demonstram satisfação em estar.

Ilustração 1 - Entrada da biblioteca



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Ilustração 2 - Organização da estante da biblioteca



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

### 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ALUNOS E PROFESSORES

Apesar do quantitativo de escolas e profissionais da rede municipal de Vila Velha, encontrar uma escola para realizar a pesquisa não foi uma tarefa simples. Estávamos saindo do isolamento social ocasionado pela pandemia<sup>3</sup>. A educação foi alvo de

<sup>3</sup> No ano de 2020, o estado do Espírito Santo registrou o primeiro caso de COVID pelas autoridades. Com o crescente número de casos e a insegurança que se instalou na população, as aulas foram suspensas no dia 22 de março de 2020, dando início ao que chamaram de ensino remoto. Acreditava-se que esse período de suspensão seria de apenas 14 dias, porém essa situação se prolongou até o segundo semestre de 2021, quando foi autorizado o escalonamento dos alunos na escola. O município de Vila Velha adotou o escalonamento semanal. Dessa forma, as turmas foram divididas em dois grupos que frequentavam as aulas em semanas alternadas. Assim, na semana em que um grupo estava na escola, o outro deveria realizar as atividades impressas em casa. O que foi mais um desafio à educação nesse período, pois tornou-se inviável criar um vínculo entre os alunos e a escola. Além disso, não havia continuidade das atividades desenvolvidas na escola, visto que muitas famílias não tinham

muitos ataques nesse período. Os professores estavam sendo pressionados para resolver as dificuldades ocasionadas pela falta de políticas públicas, e convocados mais uma vez a pagar a conta de todas as ausências observadas. O cenário não era o natural do cotidiano escolar, era um momento de extremos. Assim, receber um pesquisador na sala de aula poderia soar como mais um elemento de pressão à prática docente.

Somando-se a isso, com todas as mudanças sofridas com avanço das tecnologias e com as reformas da educação, é cada vez mais difícil encontrar professores, no 4º e 5º ano, que tenham como prática cotidiana o trabalho com a literatura infantil. Pretendia encontrar práticas voltadas ao trabalho com a literatura infantil na escola, as quais não estivessem restritas à abordagem com os textos dos livros didáticos e as debatidas fichas de leitura.

Por esse motivo, foi feita uma visita ao setor responsável pelos anos iniciais da rede para a apresentação da proposta de pesquisa, a entrega do pedido de autorização e localização das escolas em que pudesse desenvolver a pesquisa. Com algumas sugestões em mãos, tentei estabelecer os primeiros contatos com as escolas, mas não obtive resposta. Em uma segunda visita ao setor de formação indicaram o setor de bibliotecas. Talvez lá fosse possível encontrar, através do contato com os bibliotecários das escolas, professores que trabalham com a leitura literária em suas aulas. O setor de formação não tinha essa informação. Dessa visita, saí com três contatos de bibliotecários. Duas responderam a mensagem encaminhada inicialmente e apenas uma delas, depois de uma conversa prévia com as professoras regentes, deu retorno sobre a possibilidade de realização da pesquisa naquela escola.

Cabe aqui um adendo sobre o papel dessa bibliotecária no envolvimento dos profissionais e alunos da escola com as práticas de leitura e a sua importância para o encontro dos sujeitos dessa pesquisa. Sua prática não se resume ao espaço da biblioteca, mas sim procura estender esse convite à leitura pelos corredores (Ilustração 3 e 4), escadas e entrada da escola com frases e imagens de incentivo à

---

condições de acompanhar as atividades da criança. Por esse motivo, toda semana de retorno de um grupo às atividades escolares presenciais era um novo recomeço. O período de observação desta pesquisa data do ano de 2022, menos de um ano após o retorno ao ensino presencial, os resultados da logística adotada na pandemia ainda não estavam muito evidentes.

leitura, reservando e zelando para que todas as turmas tenham garantido o horário de atividades planejadas na biblioteca.

Ilustração 3 - Cartaz afixado no corredor da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ilustração 4 - Mural de releitura do 4º e 5º ano



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assim, com a intermediação da bibliotecária, foi feito o primeiro contato com as professoras que demonstraram disponibilidade em participar da pesquisa. Fato que já sinaliza a valorização das práticas de leitura nesse ambiente. Após essa conversa inicial, definiu-se que a prática das duas professoras – como exemplos de formação profissional, visão e experiência docente – ilustrariam de forma representativa a educação literária praticada nos anos iniciais.

Bogdan e Biklen (1994) ilustram bem esse encontro ao afirmarem que:

[...] o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.113).

A esse respeito, Leahy-Dios (2004, p.20) explica que “[...] o significado das diferenças é algo que pode ser apenas compreendido interpretativamente através do exame dos contextos, das bases sociais e culturais”. Dessa maneira, compreender como esses professores, mesmo diante de tantos obstáculos, conseguem desenvolver uma prática de forma a estabelecer um vínculo entre a criança e a literatura nos anos iniciais é de fundamental importância àqueles que buscam a garantia desse direito em suas aulas.

Para Franco (2009), quando realizada como prática social, a ação docente pode produzir saberes disciplinares, de gestão de conteúdos, didáticos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e de projetos de ensino. A autora acrescenta que

Entre o fazer e o saber há a esfera do sentido e do sentir. A direção de sentido, os sentimentos que permeiam a situação da prática conferem diferentes perspectivas ao fazer [...]. Toda ação pedagógica é permeada pela esfera dos sentimentos, do aspecto emocional que sustenta as produções cognitivas (FRANCO, 2009, p.15).

Após tomar ciência da disponibilidade das professoras, seguiu-se para a escola com a intenção de estabelecer o primeiro contato presencial com a pedagoga da instituição escolhida. Nessa conversa, foram informados os objetivos e a proposta da pesquisa. Logo após, a proposta foi apresentada à diretora da escola, a quem fez-se o pedido de permissão para a realização da pesquisa, já concedida pelo secretário de educação. Assim, com a aprovação da intenção de pesquisa pelo diretor (APÊNDICE A) e pela pedagoga, foi possível apresentar a proposta às professoras da escola (APÊNDICE B), que de forma muito acolhedora abriram suas salas para realização da pesquisa. É preciso lembrar que, se os professores não se sentirem motivados e confortáveis em participar, não há como iniciar uma pesquisa que tem como foco as práticas de sala de aula.

Após a pandemia, o foco do trabalho da equipe pedagógica, de acordo com a pedagoga, era o de alfabetizar os alunos dos anos iniciais que ainda não haviam se apropriado da leitura e escrita. Por esse motivo, aos alunos com dificuldade de aprendizagem, foram oferecidas aulas de reforço no Projeto de Tutoria desenvolvido no contraturno; material diferenciado para atender as especificidades de cada aluno e acompanhamento na biblioteca para atividades de incentivo à leitura.

Na turma do 4º ano, havia um total de trinta (30) alunos frequentando, sendo 12 meninas e 18 meninos. Desse total, cinco (05) alunos são atendidos pelo AEE e três (03) alunos estão em processo de alfabetização. Já na turma do 5º ano havia vinte e nove (29) alunos matriculados, sendo treze (13) meninas e dezesseis (16) meninos. Desse quantitativo, três (03) alunos são atendidos pelo AEE e um (01) aluno está em processo de alfabetização. Por causa da quantidade de alunos atendidos na educação especial e de profissionais na escola, os professores do AEE acompanham os alunos

durante as atividades realizadas em sala pelo tempo equivalente a duas aulas. As duas turmas são bem agitadas, mas muito participativas.

Devido à mudança recente de instalação, a escola não tem disponível para consulta o Projeto Político Pedagógico (PPP). Também não há um projeto coletivo para os anos iniciais, uma vez que a escola começou a atender esse público em 2020, quando o ensino ocorreu no formato remoto e, em 2021, funcionou com revezamento semanal de dois grupos. Por esse motivo, o ano de 2022 apresentou desafios inesperados à equipe pedagógica dessa escola. Contudo, na tentativa de superar os obstáculos vivenciados na pandemia, cada professor procurava desenvolver seu trabalho de acordo com as necessidades da turma.

A decisão de realizar a pesquisa nessa etapa da vida escolar, isto é, o 4º e o 5º ano, está ligada às minhas vivências como professora dos anos iniciais, atuando com essa faixa etária, e ocorreu devido a três fatores: O primeiro relaciona-se às dificuldades encontradas em minha prática e compartilhadas por muitos colegas nos planejamentos e formações, sobre o tratamento que deveria ser dado à prática de leitura literária em sala de aula. O segundo relaciona-se ao número reduzido de pesquisas que atendam as especificidades das crianças nesse estágio de desenvolvimento (9 - 11 anos), já que há um número significativo de pesquisas e produções acadêmicas sobre leitura literária para os três primeiros anos da educação básica, mas poucas investigações para essa etapa. Fato que impede a compreensão do professor sobre as preferências e necessidades da criança nessa fase, como argumentado na revisão de literatura. O terceiro e último aspecto encontra-se na necessidade de descortinar de que forma as práticas de leitura literária podem ser marcadas pela afetividade nessa etapa.

A coleta de dados ocorreu no turno vespertino com as sessões de observação em duas turmas, uma de 4º e uma de 5º ano. Dessa forma, foi possível observar a dinâmica interativa entre as professoras e seus alunos durante as atividades de leitura literária. Para manter em sigilo as identidades das participantes desta pesquisa, as professoras receberam nomes fictícios. A professora do quarto ano será chamada de Ruth e a do quinto ano, Cecília. Esses nomes foram escolhidos em homenagem a duas grandes autoras que marcaram a minha infância na escola e meus primeiros contatos com a literatura: Ruth Rocha e Cecília Meireles.

Ruth, a professora do quarto ano, tem habilitação para o magistério, graduação em pedagogia com complementação para os anos iniciais e a educação infantil e especialização em Educação Ambiental. Atua em duas escolas do município, no período da manhã com a Educação Infantil, onde é concursada, e à tarde com os anos iniciais, como contratada. Filha de professora e de um comerciante, iniciou sua carreira oficialmente no ano de 1999, mas fazia substituições na escola em que a mãe trabalhava desde a adolescência.

Já Cecília, a professora do quinto ano, possui graduação em pedagogia e especialização em Educação Especial/Libras e em Alfabetização e Letramento. Está na educação básica desde 2012. Atualmente é professora dos anos iniciais, concursada em duas redes: Vila Velha e Cariacica. Seus pais não concluíram o ensino fundamental, tinham poucas condições de ajudá-la nos estudos, mas sempre a incentivaram a estudar.

#### 4.4 PROCEDIMENTO PARA PRODUÇÃO DE DADOS

O percurso metodológico (produção, análise e interpretação) desta pesquisa foi baseado na investigação desenvolvida por Tassoni (2000), como foi apontado na revisão de literatura. Foram produzidos os seguintes conjuntos de dados:

1. Observação das interações entre professores e alunos, com destaque às posturas e os relatos verbais de ambos.
2. Relatos verbais dos alunos coletados nas entrevistas.
3. Relatos verbais das professoras coletados nas entrevistas.
4. Registros do diário de campo dos eventos ocorridos durante as atividades desenvolvidas e/ou observados nas produções textuais dos alunos.

O período de produção de dados estendeu-se de julho a outubro de 2022. Destaco que todos os procedimentos adotados nesta pesquisa estão alinhados com as

orientações do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos de Alegre (CEP), conforme parecer N° 5.504.487, de 01 de julho de 2022 (APÊNDICE C e D). A seguir, cada procedimento será melhor explicitado.

#### **4.4.1 Observação das interações entre professores e alunos**

A observação tem um papel essencial no estudo de caso. De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), pela observação é possível selecionar, do contexto analisado, o que há de significativo e coerente em relação à base teórica assumida. Quando observamos, estamos procurando apreender aparências, eventos e/ ou comportamentos.

Schütz (1982) orienta que a presença de um pesquisador qualitativo em campo deve pautar-se nas seguintes ações: colocar-se no mundo dos entrevistados, buscando entender os princípios gerais de sua vida cotidiana; manter uma perspectiva aberta que lhe permita valorizar as relevâncias dos atores sociais diante das perspectivas teóricas; abdicar da postura de quem sabe, entrando na cena social como uma pessoa comum; adotar uma linguagem do senso comum, em campo, própria dos atores sociais que ele observa. Assim, optou-se pela observação não-participante, em que o pesquisador atua apenas como espectador atento (GODOY, 1995). A utilização desse tipo de observação em sala de aula mostra-se adequada por focalizar interações concretas entre professores e alunos, sem intervir na dinâmica estabelecida pelo grupo.

Os dias de observação foram combinados previamente, pois ocorreriam apenas nos momentos das atividades de leitura literária e atividades relacionadas, conduzidas pelas professoras em suas turmas, que poderiam acontecer em ambientes distintos dentro da escola: sala de aula, biblioteca, laboratório, pátio, entre outros. A sugestão das professoras em utilizar o *WhatsApp* para interagirmos foi de grande serventia nessa dinâmica. Visto que algumas atividades programadas foram adiadas para atender às demandas da secretaria, como as avaliações institucionais e formação docente, ou para realização de uma atividade extraclasse. A maior dificuldade de iniciar a observação foi com a turma do 5º ano, e isso não ocorreu por decisão da

professora. Houve ocasiões em que o planejamento realizado por ela teve que ser adiado por vários dias.

Inicialmente, as professoras apontaram como melhor alternativa para a observação das atividades de leitura o dia em que tinham horário na biblioteca. Os alunos do 5º ano começavam as atividades em sala com a professora e davam prosseguimento na biblioteca, com o apoio da bibliotecária (Ilustrações 5,6,7 e 8). Já a turma do 4º ano, iniciava a tempo de aula na biblioteca, seguida por uma aula de Educação Física e, somente depois, retornavam para a sala de aula para dar continuidade às atividades de leitura.

Ilustração 5 - Leitura compartilhada pela professora do 5º ano



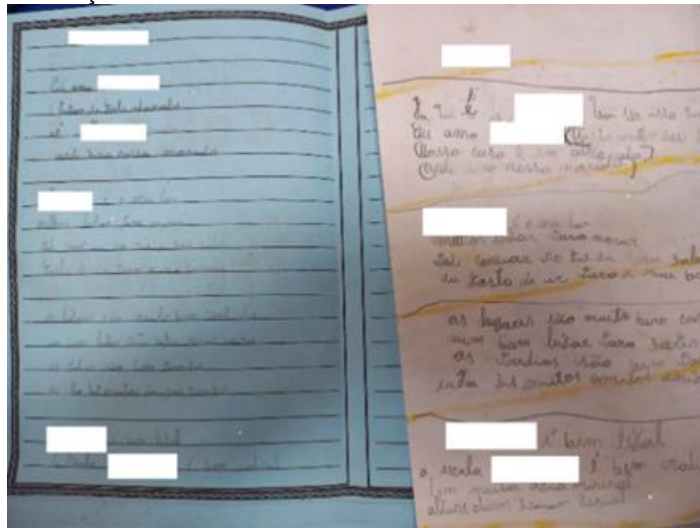
Fonte: Acervo da pesquisadora

Ilustração 6 - Professora e alunos do 4º ano na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ilustração 7 - Processo criativo do cordel



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ilustração 8 - Produção dos alunos sobre o livro Ernesto



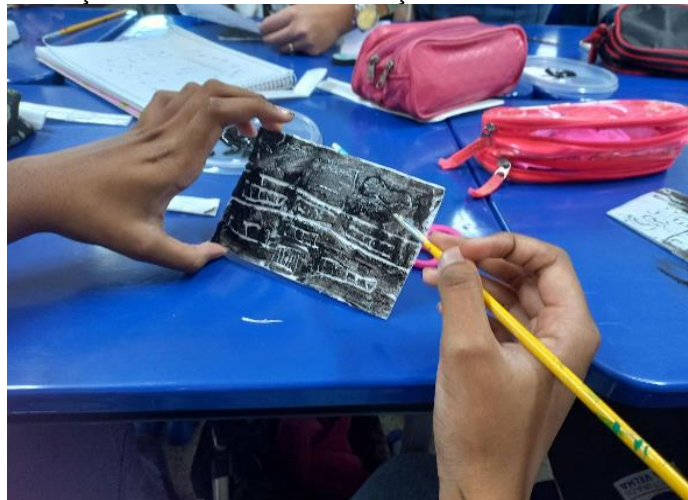
Fonte: Acervo da pesquisadora

Para obter uma visão do movimento do turno vespertino, procurava estar presente um pouco antes do horário de entrada nos dias de observação, para saber como ocorre a recepção das crianças e dos professores. As professoras, assim que toca o sinal, encaminham-se para as filas para levar seus alunos até a sala. É prática da escola cantar o hino nacional e do município antes do início das aulas na quarta-feira, dia em que iniciamos a observação das turmas. Os outros dias de observação seguiam sempre a mesma rotina: chegar um pouco antes do horário, acompanhar as atividades

realizadas pelas professoras; observar a dinâmica do recreio; retornar para sala com as turmas até a conclusão da atividade de leitura.

Como as turmas são muito cheias, procurava ficar no fundo da sala onde pudesse alterar o mínimo possível a rotina estabelecida, ao mesmo tempo em que observava as crianças e a professora e fazia os registros escritos. Isso funcionou bem no início, mas com a frequência em sala, os alunos passaram a ficar mais à vontade e me convidavam para sentar-se ao lado deles na hora da leitura. Eles já tinham associado a minha presença à aula com leitura de literatura. Já na biblioteca, por causa da organização em mesas circulares e da movimentação, era possível caminhar entre os grupos sem causar interferência nas atividades (ilustrações 9,10,11 e 12).

Ilustração 9 - Processo de ilustração do cordel - 5º ano



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ilustração 10 - Aluna do 5º ano apresenta seu cordel.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ilustração 11 - Bibliotecária e professora apoiam a apresentação dos alunos .



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Ilustração 12 - Varal com a exposição das produções dos alunos do 5º ano.



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Os registros da observação das aulas destinaram-se a responder às seguintes perguntas:

- A professora lê para os alunos?
- Como realiza a leitura?
- O que lê? Há estímulo para a leitura dos alunos?
- O que propõe como atividade escrita e por quê?
- De que forma interage com os alunos durante a atividade?
- Os alunos gostam das atividades?
- A professora explica a atividade de forma atrativa ao aluno?
- Os alunos estão compreendendo as tarefas propostas?
- Como o ambiente de leitura está organizado em sala de aula?
- Qual é o espaço destinado para a leitura e a escrita no contexto investigado?

No quadro a seguir há uma breve síntese dos dias de observação das atividades de leitura literária, realizadas pelas professoras, que na maioria das vezes também

envolviam uma atividade de produção textual oral e/ou escrita. Foram acompanhadas quatro (04) atividades em cada turma e uma (01) atividade coletiva, envolvendo as duas turmas. Conforme especificado no quadro 2.

Quadro 2 - Observação das atividades de leitura literária

Nº	Motivo	Sujeitos envolvidos	Atividade desenvolvida	Local
1	Observação da atividade de leitura na turma do 4º ano	Professora regente, alunos e bibliotecária.	Leitura realizada pela professora do livro <i>“Girafinha Flor faz uma descoberta”</i> .	Sala de aula e biblioteca.
2	Observação da atividade de leitura na turma do 4º ano	Professora regente e alunos	Leitura realizada pela professora do livro <i>“Ernesto”</i> .	Sala de aula.
3	Observação da atividade de leitura na turma do 5º ano	Professora regente, alunos, professora de Artes e bibliotecária	Projeto de Cordel: produção e apresentação de cordel a partir da história do bairro em que vivem.	Sala de aula e biblioteca.
4	Observação da atividade de leitura na turma do 5º ano	Professora regente, alunos e bibliotecária	Leitura realizada pela professora do livro <i>“Lendas Capixabas que nunca te contaram”</i> .	Sala de aula e biblioteca.
5	Observação da atividade de leitura na turma do 4º ano	Professora regente e alunos	Leitura realizada pela professora do livro <i>“Amigos”</i> .	Sala de aula.
6	Observação da atividade de leitura na turma do 4º ano	Professora regente e alunos	Leitura realizada pela professora do livro <i>“A árvore generosa”</i> .	Sala de aula.
7	Observação da atividade de leitura na turma do 4º e 5º ano	Professoras regentes, alunos e bibliotecária	Piquenique literário. Leitura de textos diversos	Quiosque no pátio externo da escola.
8	Observação da atividade de leitura na turma do 5º ano	Professora regente, alunos e bibliotecária	Leitura do livro <i>“Montanhas Capixabas”</i> .	Sala de aula e biblioteca.
9	Observação da atividade de leitura na turma do 5º ano	Professora regente, alunos e bibliotecária	Continuação da Leitura do livro <i>“Montanhas Capixabas”</i> .	Sala de aula.

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Vale ressaltar que, assim como pontuou Leahy-Dios (2004, p.17), “[...] a observação pode ser um período de desconforto”. Não é tarefa fácil sentar e observar como espectador quando se está acostumado a ser um ator daquela ação. Entretanto, essa distância permite uma “[...] visão melhor das coisas que professores muitas vezes não

conseguem ver , mas também uma visão melhor de si mesmos”(LEAHY-DIOS, 2004, p.17). E esse ponto na maioria das vezes nos conduz a uma reflexão sobre a nossa trajetória de leitor até o magistério, e deste até chegar ao momento da pesquisa.

#### **4.4.2 Entrevista Semiestruturada**

A entrevista é uma forma privilegiada de interlocução na pesquisa social. Isso se deve à possibilidade que a fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas de crenças e, ao mesmo tempo, possuir a magia de transmitir por meio de um indivíduo, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor (MINAYO, 2015).

Para Ludke e André (2001, p.34), essa técnica possibilita “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada[...], permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz”. De acordo com as autoras,

O tipo de entrevista adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter[...] são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LUDKE; ANDRÉ, 2001, p.34).

Almeida e Szymanski (2018) esclarecem que a entrevista face a face é essencialmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para o entrevistador e entrevistado.

Dentre os tipos de entrevista individual, optou-se pela entrevista semiestruturada por combinar um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, por permitir ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados. A escolha desse recurso para produção de dados ocorreu por ter se mostrado eficaz nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa da PED/PUC-SP, conforme registro feito na revisão de literatura.

Almeida e Szymanski (2018) explicam que cada entrevista expressa de forma diferenciada caminhos e obstáculos de uma realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados ali produzidos. Portanto, incorpora o contexto de sua produção, e tem como suporte para sua análise as informações provenientes da observação do cenário em estudo. Além da expressão verbal, seu material primordial, também fornece elementos de relações, atitudes, práticas, cumplicidades, omissões e outros elementos da vida social que marcam o cotidiano da escola.

Assim, logo após a observação, passou-se à etapa das entrevistas com alunos e professoras. Para essa etapa, procurou-se seguir as orientações de Duarte (2004) para a realização de uma boa entrevista: ter muito bem definidos os objetivos da pesquisa; ter conhecimento do contexto em que pretende investigar; a introjeção do roteiro da entrevista antes de realizá-la; ter segurança; estabelecer um nível de informalidade, sem perder de vista os objetivos que levaram a buscar esses sujeitos específicos como fonte de material empírico para a investigação.

Todas as entrevistas foram iniciadas pelo mesmo grupo de perguntas destinadas ao seu público-alvo: alunos ou professores. Muito embora, sem uma estrutura rígida, foi possível estabelecer uma conversa dinâmica, permitindo aflorar informações mais detalhadas sobre os pontos relevantes para os entrevistados.

#### 4.4.2.1 Entrevista com os alunos

Para coletar dados relacionados aos sentimentos dos alunos, buscando identificar de que forma a afetividade se manifesta na relação professor-aluno e sua possível interferência no processo de apropriação da leitura literária, utilizou-se como técnica, como dito anteriormente, a entrevista semiestruturada, pois se trata de um instrumento que permite maior flexibilidade para obter informações capazes de enriquecer a temática abordada.

No momento da entrega dos termos de assentimento (APÊNDICE E), houve uma conversa com a turma para explicitação do que seria realizado no momento da entrevista. As crianças puderam esclarecer as dúvidas que tinham. A maior preocupação que apresentaram – isso nas duas turmas – era se valia nota e se

poderiam ser reprovados por causa das respostas dadas. Foi uma oportunidade para explicar o objetivo da entrevista, falar do sigilo em relação às identidades, da forma como seria realizada e outras exigências éticas da pesquisa. Essa conversa serviu para evitar a negação e o fechamento das crianças que poderia ocorrer no momento da entrevista, pois:

O entrevistador tem expectativas em relação ao interlocutor: espera que seja alguém disposto a dar as informações desejadas, que entenderá sua linguagem e solicitações.[...] Pode ingenuamente, esperar que o entrevistado discorra sobre sua experiência, expondo-se sem ocultamentos. [...] Para o entrevistado, a situação também pode ser interpretada de inúmeras maneiras: uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação, uma deferência a sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão. A sua interpretação define um sentido, uma direção, que se manifesta diferentemente conforme a situação é percebida por ele (ALMEIDA; SZYMANSKI, 2018, p.14-15).

A devolutiva dos termos de consentimento e, posteriormente, do assentimento foi expressiva. As professoras se encarregaram de recolhê-los. A tabela a seguir apresenta a quantidade de participantes dessa etapa.

Quadro 3 - Alunos entrevistados

Turma	Quantidade de termos entregues	Termos com autorização	Alunos que faltaram no dia da entrevista	Total de entrevistados na turma
4º ano	30	21	1	20
5º ano	29	18	2	16
			Total de entrevistados	36

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora

Os roteiros das entrevistas constituíram apenas um guia norteador e visaram, respeitando as particularidades e possibilidades de cada sujeito, aproximar os temas discutidos, ouvir opiniões de diferentes sujeitos sobre a mesma atividade, sobre a mesma aula, sobre as mesmas práticas, e, assim, construir um adensamento argumentativo dos diversos sujeitos que vivenciaram o mesmo processo na mesma sala de aula. Dessa maneira, a entrevista com os alunos ocorreu depois da observação realizada em sala de aula para registro das atividades envolvendo a

leitura literária propostas pelos professores, e também as interações professor-aluno, professor-turma, aluno-aluno e aluno-objeto.

A pedido das professoras ficou ajustado que a entrevista com o 4º ano seria realizada em duplas e a entrevista com o 5º ano de forma individual. As turmas estavam envolvidas em algumas atividades programadas e em período de avaliação externa, o que limitou bastante o tempo disponível para a realização da entrevista. Vale salientar que a entrevista em dupla causou-me preocupação e necessitou, ao contrário do que se pretendia, de um tempo maior de duração. Apesar disso, as crianças conseguiram responder satisfatoriamente às perguntas feitas.

As entrevistas ocorreram na sala de robótica da escola, no mesmo horário de aula, com tempo de duração que variavam de 8 a 21 minutos. Para a realização da entrevista com o 4º ano foram necessários dois dias. Já a entrevista com a turma do 5º ano foi realizada em um único dia. Antes de iniciá-las, foi necessário explicar às crianças o que seria feito e o objetivo desse momento de forma que compreendessem a dinâmica da ação.

Os gravadores também foram testados para que observassem a necessidade de uma fala audível. Ainda nesse momento preliminar às entrevistas, foram estabelecidos alguns combinados para facilitar a dinâmica do trabalho. As perguntas feitas serviram para obter informações sobre as relações estabelecidas entre as crianças, as professoras e as práticas de leitura, suas preferências e os sentimentos que permeiam essa prática na escola (APÊNDICE F).

No momento da concretização da entrevista procurou-se registrar os comentários realizados por eles e relacionados à atividade de leitura literária em sala de aula. Esses comentários serviram para fornecer pistas para a análise e compreensão do que sentem, gostam, veem e compreendem sobre as interações com o professor durante as atividades.

O primeiro dia de entrevista com a turma do 4º ano foi pouco produtivo. As crianças demonstraram dificuldade em verbalizar o que sentiam durante as atividades de leitura. Por esse motivo, para o segundo dia de entrevista foram preparadas, em material resistente para serem manipuladas (como em um jogo de associação), as carinhas de *emojis*. Almeida e Szymanski (2018) afirmam que é preciso considerar o

contexto do entrevistado e que faz parte desse contexto a linguagem que se utiliza para a comunicação durante a entrevista.

Os *emojis* e *emoticons* são representações gráficas usadas para transmitir uma ideia, uma emoção ou um sentimento. Esses símbolos são muito populares em comunicações *on-line*, como redes sociais, SMS, aplicativos de comunicação instantânea, como o *WhatsApp*, e são cada vez mais frequentes na comunicação escrita produzida na escola.

Dessa forma, no momento da entrevista em que deveriam falar dos sentimentos na hora da leitura, as crianças moviam as carinhas em direção às histórias (os livros das atividades realizadas pela professora estavam sobre a mesa) e explicavam o motivo de suas escolhas (Ilustrações 13 e 14). Essa estratégia não estava prevista no projeto inicial, contudo a associação das carinhas para manifestar sentimentos foi uma ótima alternativa para o desenvolvimento da entrevista.

Ilustração 13 - Alunos do 4º ano utilizam emojis para falar dos sentimentos



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Ilustração 14 - Exemplo de associação leitura/sentimento feita por aluno



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Por causa da forma como as aulas de leitura literária ocorreram no 5º ano, a leitura e produção do cordel, apresentação das lendas, a dinâmica das carinhas não pareceu adequada, uma vez que não havia como as crianças associarem as carinhas a um material concreto. Apesar disso, os alunos do 5º ano conseguiram responder com tranquilidade as perguntas realizadas e interagiram bem, com poucas exceções, durante a entrevista.

Destaco que foram tomados alguns cuidados no sentido de oferecer às crianças participantes o mínimo de segurança em relação à pesquisadora. Além de obter o consentimento da direção, das professoras regentes, dos familiares, dar-lhes liberdade para não participarem da pesquisa, protegê-las por meio do sigilo, possibilitar-lhes acesso aos dados e análises, também criou-se um ambiente de confiança entre as crianças e a pesquisadora durante o período de observação, o que facilitou o desenvolvimento da entrevista.

#### 4.4.2.2 Entrevista com as professoras

Após as entrevistas com os alunos, seguiu-se para a realização da etapa de entrevistas com as professoras regentes. Inicialmente, a entrevista seria realizada no dia do planejamento, de acordo com as possibilidades e a dinâmica vivenciada na escola. As entrevistas do tipo semiestruturadas foram gravadas em áudio, realizadas individualmente, baseadas nos aspectos que envolvem a apropriação da leitura literária em sala de aula e a percepção da questão afetiva nesse processo.

Por causa das atividades programadas pela escola e da disponibilidade de planejamento da professora, a entrevista com Ruth, a professora do 4º ano, teve que ser realizada na sala de aula, com a turma presente e logo após o recreio. Mesmo com a minha disponibilidade de fazê-la em outro momento, a professora preferiu que fosse realizada no dia previsto, pois já havia se organizado e preparado a turma para isso. A entrevista foi realizada com poucas interrupções e durou 1h10min. A entrevista com Cecília, a professora do 5º ano, foi realizada em ambiente reservado, no dia em que seu planejamento ocorreu no primeiro horário e durou cerca de 50 minutos.

A realização da entrevista com a professora na presença dos alunos trouxe preocupação, pois havia a possibilidade de interferência no registro. Entretanto, Ludke e André (2018) esclarecem que na situação de trocas interpessoais, é impossível atingir a padronização, dada a singularidade dos participantes, e também porque trocas interpessoais são embates intersubjetivos, e a situação de entrevista não foge dessa condição.

A entrevista foi dividida em três blocos. O bloco inicial pretendia ter informações sobre a origem socioeconômica, familiar e escolar; no segundo, buscou-se informações sobre aspectos individuais de iniciação à leitura literária, o percurso acadêmico e a formação profissional como professor da educação básica; e por fim, as perguntas sobre a rotina de trabalho que visavam determinar suas preocupações pedagógicas e teórico-conceituais na elaboração e planejamento das aulas de leitura literária (APÊNDICE G).

Duarte (2004) esclarece que muito do que nos é dito, durante a entrevista, é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social; o depoimento dele é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, entende-se que tomar depoimentos das professoras e alunos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem no interior dos grupos sociais dos quais participam, em um determinado tempo e lugar.

#### **4.4.3 Diário de Campo**

Para registro das observações foi utilizado o diário de campo. De acordo com Macedo (2010), o diário de campo

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (MACEDO, 2010, p.134)

Minayo (2001) explica que o diário é um instrumento imprescindível ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando, quanto mais rico for em anotações, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado. É, na verdade,

[...] um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível. [...] Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação (MINAYO, 2001, p.63-64).

Desta forma, as anotações eram realizadas logo depois das atividades de leitura literária. Dependendo do horário em que a aula terminava, acontecia em uma sala reservada da escola ou tão logo chegasse em casa. Esse momento exigiu bastante tempo, uma vez que o objetivo era narrar o momento vivenciado, as interações entre professor e aluno, além das expressões faciais e corporais durante a atividade com riqueza de detalhes.

A primeira atividade foi mais difícil de ser transcrita e exigiu maior esforço para trazer à memória as falas e as expressões resultantes de cada momento da história contada. A partir da segunda atividade, houve maior desenvoltura na realização dos registros pois chegou-se ao entendimento do que deveria ser registrado em detalhes no momento da atividade, para não se perder, e o que poderia ser registrado em tópicos, associação de palavras, e até ícones para organização do texto no protocolo de interação logo em seguida. É importante destacar que descrever a atividade, observar expressões e gestos não foi tarefa simples. A utilização da gravação em vídeo, não utilizada nesta pesquisa, facilitaria esse processo e poderia trazer outros elementos para a discussão, assim como ocorreu nas pesquisas do Grupo do Afeto/UNICAMP.

Assim, com esses instrumentos de coleta de dados pretendeu-se alcançar o objetivo de analisar como se efetiva a prática docente de leitura literária e sua contribuição para formação do sujeito leitor em turmas do 4º e 5º ano da rede pública do município de Vila Velha-ES. Partindo desse pressuposto, essa escolha metodológica, a exemplo das pesquisas apresentadas na revisão de literatura, demonstra-se adequada uma vez que, com a observação, foi possível conhecer como se estabelece a interação professor-aluno nas aulas destinadas à leitura literária. Já com as entrevistas foi possível identificar e analisar os fatores que levam o professor a trabalhar com a leitura literária no 4º e 5º ano, bem como identificar que ações e estratégias utilizadas pelo professor conferem um sentido afetivo a essa prática e possibilitam a produção de sentidos através de uma relação dialógica com os textos.

## 4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados produzidos, até esse momento, apresentavam-se à pesquisadora apenas como fios soltos, que sem o tratamento necessário pouco ajudariam a encontrar o caminho para a pergunta desta pesquisa. Assim, de posse de todas as informações coletadas durante a observação, iniciou-se o processo de análise e interpretação, na tentativa de compreender de que forma tem-se caracterizado o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária em turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Esse momento da pesquisa foi marcado pela escolha do tipo de análise que seria feita, pela organização das informações coletadas e organização dos eixos temáticos para análise e interpretação à luz do referencial teórico adotado: os estudos sobre a afetividade de Henri Wallon e as contribuições recentes sobre a literatura infantil e a formação do leitor de Candido (2011), Colomer (2017), Rouxel (2013), Geraldi (2017) entre outros.

### 4.5.1 Procedimentos para análise dos dados

A análise de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.225) “[...] envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”. O procedimento adotado para a análise dos dados nesta pesquisa segue proposta de análise de conteúdo, de Bardin (2011) e Franco (2009). De acordo com Bardin, a análise de conteúdo é definida de modo geral como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

Para a autora, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens. A utilização desse tipo de análise tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem. Esse procedimento está organizado em três polos cronológicos, sendo eles: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, incluindo inferência e interpretação.

A pré-análise refere-se à organização do material obtido na investigação que constituirá o corpus da pesquisa. Bardin (2011, p.96) explica que “[...] corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Nessa etapa realizam-se sucessivas leituras, aproximações e distanciamentos, com o propósito de deixar-se “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2009, p.52), para então realizar a escolha dos documentos que atendem aos objetivos propostos para a pesquisa. Bardin (2011) apresenta algumas regras que devem ser considerados na pré-análise da pesquisa:

- regra da exaustividade – “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus” (BARDIN, 2011, p.97);
- regra da representatividade – “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste, será rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2011, p.97);
- regra da homogeneidade – “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 2011, p.98);
- regra de pertinência – “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2011, p.98).

Dessa forma, os instrumentos que compõem o corpus desta pesquisa são: os registros de interação professor-aluno, as entrevistas com os alunos, as entrevistas com as professoras. Para organização das unidades temáticas foram consideradas todas as entrevistas realizadas com os alunos. Entretanto, pelo quantitativo obtido, foram selecionadas 13 entrevistas de alunos (sete do 4º ano e seis do 5º ano) para exemplificação dos eixos temáticos, pela representatividade das impressões do grupo e pela maneira como se comunicaram oralmente nas entrevistas.

Após estabelecer o corpus da pesquisa, passa-se à fase de exploração do material. O objetivo dessa fase é estabelecer as unidades de registro e as unidades de contexto. “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2009, p.41). De acordo com Franco (2009), os registros podem ser de diferentes tipos que podem estar inter-relacionados: a palavra, o tema, o personagem, o item. Para esta pesquisa, foi escolhido o tema como unidade de registro. Essa escolha se deve por entender o tema como uma afirmação sobre determinado assunto que envolve “[...] não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (FRANCO, 2009, p.43).

Nesse sentido, devem-se destacar, nos documentos considerados, os acontecimentos relevantes e/ ou que se repetem, padrões de falas ou comportamentos e formas de pensamentos dos sujeitos. Depois de explorar esse material diversas vezes nesses documentos, eles foram separados de acordo com os temas iniciais estabelecidos.

Posteriormente, estabeleceu-se a unidade de contexto que de acordo com Franco (2009) é o “pano de fundo” que fornece significado às unidades de análise. Bardin (2011) alerta que se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande não estará adaptada ao tipo de material ou ao quadro teórico. Assim, é possível fazer alguns reagrupamentos para constituir os eixos temáticos.

Na última etapa parte-se para o tratamento dos resultados. Nesse sentido, utilizando a inferência e a interpretação, é possível tratar os dados de modo significativo, estabelecendo a partir dos eixos temáticos, das recorrências e das diferenças, as categorias de análise da pesquisa. Segundo Bardin (2011, p.117), essas emergem

por meio de uma “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

Bardin (2011) e Franco (2009) apresentam alguns princípios a serem observados nesse momento:

- exclusão mútua – “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (BARDIN, 2011, p.120);
- homogeneidade – “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (BARDIN, 2011, p.120);
- pertinência – “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2011, p.120);
- objetividade e a fidelidade – “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (BARDIN, 2011, p.120);
- produtividade – “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (BARDIN, 2011, p. 120-121).

Com esses procedimentos explicitados, passamos agora à forma como os dados foram organizados.

#### **4.5.2 A organização dos dados**

Chizzotti (2018, p.82), ao abordar as características da pesquisa qualitativa, afirma que “[...] a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos

informantes em seu contexto”. Franco (2009, p. 12) acrescenta que a mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Nesta pesquisa foram produzidas várias mensagens que foram geradas durante o processo: aquelas dos registros escritos e orais, das falas realizadas, as mensagens silenciosas e as gestuais que foram identificadas durante a observação das atividades e entrevistas.

Dessa forma, para esta pesquisa, foram produzidos dados descritivos que precisaram ser organizados para responder à questão de investigação e os objetivos propostos. A partir da observação realizada na escola e registrada no diário de campo, foi feita a transcrição da interação professor e aluno durante a atividade de leitura. A ilustração 15 apresenta um recorte da página inicial do registro de interação da primeira atividade observada na turma do 4º ano.

Ilustração 15 - Protocolo de transcrição da interação professor/aluno nas atividades de leitura literária.

Protocolo de Transcrição da Interação		PI4º- 01
Escola: UMEF ***** Professora Ruth Identificação da turma: 4º ano Data de registro: 22/06/2022		
Duração do episódio: 3h30min		
Atividade desenvolvida em sala: A aula começa com os alunos e professora na biblioteca, logo após a entrada. As turmas de 1º e ao 5º ano, por iniciativa da bibliotecária, estão participando de um concurso literário promovido pelo Ministério Público. Por esse motivo, nesse momento darão continuidade à produção de uma história em quadrinhos sobre ética e boa convivência. Hoje a sugestão de leitura na biblioteca é de uma história em quadrinhos de um autor do município sobre a questão ambiental. Professora e bibliotecária auxiliam os alunos na leitura e nas produções das histórias. Após a primeira aula, os alunos seguiram para a Educação Física. Depois dessa aula, retornam para sala com a professora regente para dar continuidade à atividade de leitura. A professora lê o livro <i>Girafinha Flor faz uma descoberta</i> , de Therezinha Casasanta. Na conversa inicial, a professora havia falado sobre a necessidade de trabalhar a questão da depressão infantil com a turma. Trata-se de uma girafa que vive isolada em sua casa, triste e solitária. Ela resolve ir procurar o remédio para curar a solidão em uma cidade distante, mas no meio do caminho descobre que o remédio está bem perto: os amigos.		
Descrição da Interação	Observações Complementares	
P: Vou iniciar a contagem e já sabem o que devem fazer: 1... 2... 3! Antes de terminar a contagem, todos já estão em seus lugares. A professora pega o livro e observa a capa atentamente. P: (gargalhada) Gente, estou emocionada hoje... Os alunos que ainda estavam conversando voltam-se para prestar atenção no que está acontecendo. A professora abraça o livro. P: Não sabia que ***** um livro! As crianças ficam curiosas: T: ((Como? Já? Uê, já escreveu?!)) ((É sério?)) A professora apresenta a capa para turma e lê o título e o nome da autora.	Depois da Educação Física, a turma está bem agitada. A professora inicia falando sobre a questão da responsabilidade e compromisso e pede para se acalmarem para iniciar a leitura do livro. A turma está organizada em filas. A sala é bem grande e está bem cheia. * informação que pode identificar os atores dessa interação.  Os alunos que estão nos últimos lugares das fileiras se esforçam para observar as imagens do livro.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esses episódios foram numerados e organizados sob a forma de protocolo, com os nomes dos alunos, a data e um relato da atividade realizada. Como se pode ver, há

uma coluna para registro da interação no momento da aula (aspecto descritivo) e outra coluna com as informações complementares, como postura, tom de voz, gestos, olhares, comentários e observações pertinentes da pesquisadora (aspecto inferencial). Além disso, para um registro mais fidedigno das interações, foi feito um quadro de códigos para as transcrições, como apresentado no APÊNDICE H.

O espaço curto de tempo entre a observação e registro no protocolo serviram para evitar que alguns episódios e expressões se perdessem. Assim, com apoio do diário de campo e as lembranças decorrentes desses momentos, foi possível estabelecer a dinâmica de interação entre os sujeitos da pesquisa.

Seguiu-se a tarefa de transcrição das entrevistas. Nessa tarefa foi possível captar os risos, as entonações, o volume de voz, as hesitações, bem como relembrar os gestos e as expressões das crianças durante o processo. À luz do referencial teórico, identificar e registrar essas manifestações enriqueceu ainda mais as informações acerca dos sentimentos dos alunos e de suas situações provocadoras. Szymanski, Almeida e Prandini (2002) explicam que

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista. E aspectos da interação são relembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir (2002, p.160)

Também utilizou-se um protocolo para registro da entrevista. Esse recurso possibilitou registrar, em uma coluna, o momento do relato oral do aluno e professora, depois em outra coluna, as expressões faciais e gestos emitidos nos momentos em que as lembranças surgiram; e assim oferecer pistas indicadoras e indutoras dos efeitos afetivos da mediação docente.

Depois de transcrever as entrevistas, teve início o trabalho de leitura e releitura das mesmas, que pouco a pouco evidenciaram as informações e a interpretação de palavras e expressões que ainda não tinham sido percebidas pela pesquisadora. Ler e reler esses textos das entrevistas, fazendo anotações às margens, permitiram no decorrer da organização dos dados a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização das falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos, conforme ilustração 16 .

## Ilustração 16 - Protocolo de transcrição da entrevista com aluno

PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O ALUNO	
UMEF ***** Turma: 4º ano Professora: Ruth Data: 20/09/2022 Identificação do aluno: Sophia Nº do Áudio: 10	
Entrevista	Observações complementares
<p><b>Pesquisadora:</b> Ei, Sophia! Vou te fazer perguntas sobre as atividades de leitura que a professora Ruth fez com a turma. Você gosta de ler?</p> <p><b>Sophia:</b> Eu amo ler! (sorri) Primeiramente, né, porque eu gosto! Sabe, eu gosto bastante. Porque para mim é assim... tipo uma história que eu vou lendo nos livros... vou imaginando as cenas na minha cabeça. É muito legal! Aí eu fico imaginando... Eu gosto disso!</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Que tipos de histórias você gosta mais?</p> <p><b>Sophia:</b> Eu sempre peço para minha mãe comprar livros. Eu gosto de livro de romance, de aventura, gosto de gibi da Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você gosta das histórias que a professora lê na sala?</p> <p><b>Sophia:</b> A história do livro Apertados, eu achei engraçada...(pensativa) mas teve parte que eu não gostei muito porque foi todo mundo pegando emprestado o penquinho. Ninguém pegou o seu próprio! Todo mundo ficou emprestando... aí no final o cachorrinho teve que ir lá aprender no vaso, mas isso também foi bom para o cachorrinho né. Gostei no final porque os penquinhos né, ficou tudo bonitinho, tudo decorado!</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Sophia, você já conhece as carinhas dos emojis (mostro as carinhas). Elas demonstram o que sentimos quando lemos ou vemos algo. Se você fosse dar uma carinha dessa para as histórias que a professora leu (aponto os livros sobre a mesa), que carinha daria?</p> <p><b>Sophia:</b> (Acena com a cabeça) Bem para essa Amigos (pega o livro e folheia), eu me apaixonei! Fiquei apaixonada pelo jeito dos amigos. Porque todos os amiguinhos são diferentes e ninguém fala que o porquinho é gorducho, que o ratinho é baixinho. Isso é muito bom, né! Se gostarem pelo que elas são, né! Ter respeito ao próximo. Isso é muito bom! Maravilhoso! E o Ernesto eu não gostei muito... eu não gostei muito (baixa os olhos). Ah, daria o coração partido porque ninguém gostava dele. Ele era sozinho e não tinha amigo. Tem muita, mais muita gente assim... Tem algumas pessoas que não têm amigos. Você sabe! Eu sei porque algumas pessoas fazem bullying quando os outros ficam chamando de feia. Isso não é legal! Não, não é legal! Ninguém gostaria de ser tratado assim... A história da flor, da girafinha, eu gostei porque ela pensava que ela não tinha amigos. Ela pensava que não tinha amigos, aí mas, no final ela descobriu que ela tinha amigos (sorri) Esse foi o remédio né!? O remédio da solidão. E da Árvore</p>	<p>Alegria Entusiasmo Wallon - pensamento sincrético</p> <p>Valorização da leitura Envolvimento Wallon - estágio categorial</p> <p>Constrangimento Desconforto</p> <p>Wallon – Alteração na postura Contato físico Apego (Enquanto fala, toca o livro) Sensibilidade Empatia Alegria Tristeza Vergonha Impotência, Mágoa</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Logo depois foi feita nova leitura das entrevistas (professor e alunos) e dos protocolos de interação, procurando mais uma vez registrar os sentimentos nomeados pelos alunos e presentes nas entrelinhas, identificando as situações provocadoras, atentando para os gestos e expressões faciais registradas nas margens dos textos. Assim, a cada leitura realizada, novos elementos complementares eram acrescentados.

Buscou-se também apreender e elencar as especificidades da prática desenvolvida pelas professoras e os impactos decorrentes da mesma na aprendizagem dos alunos. Muitos deles observados a partir das colocações e manifestações corporais das crianças durante as atividades. Da mesma forma, foram marcados nas entrevistas e no protocolo de interação dos sujeitos, os pontos relacionados à teoria de Henri Wallon, bem como os aspectos abordados pelas professoras e pelas crianças que não constavam do roteiro inicial.

Os excertos foram separados e, posteriormente, organizados de acordo com os seguintes temas:

Quadro 4 - Unidades de Registro - Temas iniciais

<b>Temas</b>	<b>Observações sobre os agrupamentos</b>
Experiências de leitura	Relatos sobre experiências de leitura literária que os participantes tiveram no processo de ensinar e aprender.
Planejamento das atividades	Relatos que tratam do planejamento de atividades de literatura no processo de ensinar e aprender.
Execução das atividades	Relatos que tratam da forma como as atividades com a literatura são direcionadas estão relacionadas ao processo de ensinar e aprender.
Sentimentos dos alunos em relação à leitura literária	Sentimentos positivos e negativos em relação ao uso da literatura.
Sentimentos dos professores em relação à leitura literária	Sentimentos positivos e negativos em relação à prática de leitura de literatura na escola.
Constituição da prática pedagógica	Reflexões sobre a importância da formação para a utilização da literatura nas aulas.
Considerações sobre a prática de leitura na escola	Estímulos e obstáculos enfrentados no cotidiano da escola na prática de ensino e aprendizagem da leitura literária.
Reflexões sobre a literatura infantil	Reflexões sobre a utilização da literatura na formação dos sujeitos.
Visões sobre a literatura	Reflexões sobre as concepções que têm sobre a literatura.
Problemas da prática	Comentários sobre as dificuldades para a utilização da literatura na escola.
Postura do professor	Referências ao papel e à postura do professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura literária.
Considerações sobre a turma	Referências às situações que envolvem a turma nas atividades de leitura literária.
Políticas públicas de incentivo à leitura	Referências à importância das políticas públicas para a formação para a utilização da literatura em sala de aula.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Szymanski, Almeida e Prandini afirmam que “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão” (2002, p.161). Esse momento é chamado de explicitação de significados. As autoras destacam que a formulação dessas categorizações depende da experiência pessoal, das teorias de conhecimento, das crenças e valores do

pesquisador. Por esse motivo, diferentes pesquisadores podem realizar construções distintas sobre o mesmo conjunto de dados. Sendo assim, por várias vezes, os temas iniciais passaram por novas leituras, buscando recorrências e aproximações, o que possibilitou outras formas de organização.

Baseando-se no conjunto de dados coletados, seguiu-se na organização dos eixos temáticos que refletem os diferentes padrões identificados na interação entre professores e alunos durante as atividades de leitura literária e entrevistas. Assim, chegou-se ao estabelecimento dos eixos temáticos que serão analisados:

1. Roteiros de viagem da prática docente: refere-se à base do trabalho desenvolvido pelas professoras, as marcas do trabalho pedagógico e suas marcas pessoais.
2. A constituição do aluno leitor: destina-se a caracterização do processo de constituição do aluno como leitor e produtor de textos, a partir do ponto de vista do próprio aluno, buscando entender como as ações propostas pelas professoras aproximam os alunos das práticas de leitura.
3. A afetividade na constituição do leitor: apresenta situações de interação que contribuem para a formação de leitores literários nos anos iniciais; compreende os sentimentos positivos e negativos observados nesse processo; a relação estabelecida entre a leitura e a escrita; e as interações estabelecidas entre as crianças e professoras que repercutem na percepção que têm da leitura de literatura na escola.
4. Desafios da prática docente: apresenta as percepções das professoras a respeito dos desafios impostos à prática de leitura literária nos anos iniciais, que estão para além do ambiente da sala de aula, mas que interferem diretamente no cotidiano escolar. Envolvem as políticas públicas supostamente adotadas para a melhoria da qualidade da educação e para o processo formativo do professor dos anos iniciais.

A organização dos eixos temáticos adotados nesta pesquisa buscou apresentar uma visão mais ampla da situação da leitura literária nos anos iniciais, com as lupas ajustadas às turmas do 4º e 5º ano. Ressalta-se que as ações dos alunos e das professoras foram apresentadas de forma separada, em dois núcleos distintos, para garantir uma análise das minúcias que permeiam essa prática.

Com a identificação dos eixos temáticos, apresenta-se a seguir a descrição de cada um deles a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, da reação dos alunos a essas práticas e das entrevistas descritas nos protocolos específicos.

## 5 O FIO DE ARIADNE: A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos a interpretação dos dados produzidos à luz do referencial teórico e das contribuições da revisão de literatura que guiaram a execução desta pesquisa. Assim discutiremos inicialmente, os roteiros de viagem da prática docente; em seguida a constituição do aluno leitor; depois a afetividade na constituição do leitor, e por último os desafios da prática docente; com vistas à resposta dos objetivos propostos para essa investigação.

### 5.1 ROTEIROS DE VIAGEM DA PRÁTICA DOCENTE

Para Geraldi (2017, p.4) “[...] nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões”. Os roteiros de viagem das professoras desta pesquisa, revelados em suas práticas pedagógicas, evidenciam características pessoais e profissionais que possibilitam a aproximação dos alunos com a leitura literária. Entre essas características, destacam-se a relação que possuem com o objeto de ensino – a leitura literária e a escrita –, o perfil de leitor e de autor dos próprios textos, o cuidado com o planejamento e a execução das atividades, demonstrando como a atenção dada a todo processo viabiliza experiências significativas de leitura.

As trajetórias descritas por essas professoras iniciam-se na experiência e na relação estabelecida com a literatura ainda na infância. Suas memórias relacionadas à leitura literária e às considerações que tecem sobre o encontro com a literatura infantil refletem-se em sua prática em sala de aula e nos dizem muito do caminho que trilharam até aqui.

De acordo com as afirmações feitas, essa vivência interferiu no relacionamento delas com o conhecimento, servindo como um diferencial na aprendizagem durante a vida escolar. A professora Ruth, do 4º ano, proveniente de uma família com mais acesso à informação e incentivo à leitura, lamenta não ter sido estimulada na escola a gostar de

ler literatura, contudo atribui ao hábito de leitura a oportunidade de vivenciar outras experiências só possíveis através da literatura:

Porque eu tive oportunidades pra ler, pra viajar, pensar, imaginar. Então você tem uma bagagem a mais, uma experiência a mais. [...] E é muito triste quando a gente vê uma criança, um adulto que não é leitor, não tem interesse... que não foi ofertado na infância, nos primeiros momentos dos estudos ou em casa essa oportunidade. (RUTH, 4º ANO)

Já a professora do 5º ano teve pouco estímulo à leitura em casa, mas na escola a ação de uma professora do fundamental II possibilitou a consolidação de um desejo iniciado anos antes quando foi alfabetizada.

Eu sempre fui estimulada a ler quando era menor. Tive uma professora de Português que me estimulava muito a ler no fundamental II, a partir do 6º ano. Nos anos iniciais eu lia muito porque gostava muito de estudar. Era por iniciativa própria porque estava no processo de alfabetização. (CECILIA, 5º ANO)

E assim como ocorreu com ela na educação básica, Cecília demonstra o desejo da continuidade desse ciclo que marcou sua vida escolar, ao replicar traços de sua história com a literatura na experiência escolar de seus alunos.

Foi quando era criança... a contação de histórias, os fantoches, isso ficou marcado na minha memória... Tinha revezamento de histórias. De levar livros para casa. A maleta da leitura... ainda fazemos isso até hoje... Isso ficou marcado. [...] É um resgate da minha história. (CECILIA, 5º ANO)

A experiência que tiveram na infância, seja na família ou na escola, levam essas professoras a adotarem uma perspectiva positiva, de relevância em relação ao trabalho com a literatura em suas aulas, e também a possibilidade de apropriação de conhecimentos que ultrapassam os objetivos da leitura.

Eu nunca tive isso na minha formação acadêmica, mas sempre lembro de ofertar aos meus alunos, porque pra mim é muito importante. [...] A literatura nos proporciona horizontes, caminhos assim imensos...entendeu? Só quem lê e se envolve sabe. [...] Gente, eu me sinto tão realizada, assim de dever cumprido e ao mesmo tempo de ver como a leitura foi fundamental para que tivessem outro tipo de vida. Eu percebi que a partir do momento em que aprenderam a ler, são outras crianças, são outras pessoas, estão mais sociáveis, mais interativas, mais falantes... Eu fico feliz. [...] Com um livro você consegue abordar todas as disciplinas. É o que eu falei com um livro, o

aluno pode viajar, se envolver e falo pra você que o retorno é satisfatório.  
(RUTH, 4º ANO)

É aquela coisa... se torna uma cultura, uma prática constante... como eu gostava de ler tento transmitir isso para os meus alunos. A intenção é fazer com que eles passem a gostar e levem isso em frente como eu estou levando.[...] A leitura é importante em todas as disciplinas. Tudo está interligado. Tudo está ligado à leitura. (CECILIA, 5º ANO)

Ao analisarmos as colocações dessas professoras, observamos que a experiência de leitura literária que tiveram na infância influenciou a relação destas com o conhecimento, contribuindo assim para a formação pessoal e profissional de cada uma delas. Também constata-se que há na prática que desenvolvem o desejo de propiciar experiências de leituras similares aos seus alunos.

Em contrapartida, as respostas dos alunos às atividades propostas em sala de aula estão fortemente condicionadas à imagem do professor, ao seu entusiasmo e decepções que projeta em relação à leitura literária (COLOMER, 2007). Esse movimento ocasionado pela lembrança de leitores adultos confirma uma experiência comum: a da importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chaves no descobrimento e apego à leitura, conforme apontam Wallon (1995) e Colomer (2007).

As professoras que em sua prática reconhecem e compartilham com seus alunos a importância da literatura para a formação pessoal, ao assegurar esse direito inalienável (CANDIDO, 2011), têm em mente o sujeito que a escola deve formar e a sociedade que é preciso construir: um sujeito leitor livre, responsável, crítico e também, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo (CANDIDO, 2011; ROUXEL, 2013).

Tendo em vista a formação desse sujeito leitor livre, as professoras salientam um aspecto essencial à prática que desenvolvem, a importância do planejamento das atividades de leitura. Desse modo, a partir da observação da dinâmica de organização da escola, de conversas informais com integrantes da equipe técnica e de informações dadas pelas próprias docentes, constatou-se que não há um tempo de planejamento coletivo dos professores. O planejamento é realizado de forma individual.

O trabalho com a leitura que envolve todas as turmas é organizado pela bibliotecária da escola. Durante o período de observação foi possível acompanhar as atividades

desenvolvidas pela bibliotecária em que todas as turmas participaram: leitura de autores capixabas, cordel, folclore e piquenique literário. Tudo muito organizado e ornamentado de acordo com a temática trabalhada. Esse aspecto é evidenciado na fala da professora Ruth:

A biblioteca da escola é riquíssima. Um espaço assim...desde que entrei aqui em Vila Velha, foi em 2004, é a primeira escola que tem uma biblioteca perfeita e uma bibliotecária extraordinária, envolvente... não tenho palavras para a ... (Cita o nome da bibliotecária). Mas, infelizmente não tenho aquele tempo porque quando minha turma tem horário com ela, ela sempre tem uma atividade para desenvolver. E eu como professora da turma, me sinto na obrigação de apoiá-la. Eu acabo me envolvendo na atividade dela. (RUTH, 4º ANO)

Em sua fala, a professora Cecília demonstra a necessidade de tempo para o planejamento dessas aulas. E como esta necessidade não lhe é assegurada, busca alternativas dentro das possibilidades de planejamento que possui.

[...] trabalhar com a literatura exige tempo, você tem que ler a história, preparar a aula, pesquisar sobre e criar. Então, pra não deixar de trabalhar com a literatura, eu tento conciliar o conteúdo de sala de aula com o gênero trabalhado. (CECILIA, 5º ANO)

A professora Ruth relata a dificuldade encontrada até para a escolha dos livros de literatura ou textos literários para serem trabalhados com o 4º ano.

E aí tem os meus PLs... Por que você não procura? Nos PLs tenho que garantir o conteúdo, as atividades da semana seguinte. Então se abro mão dos PLs para ir à biblioteca e ler, o que os alunos estudarão na semana seguinte? Infelizmente, não tenho tempo hábil para ler. (RUTH, 4º ANO)

No planejamento semanal para as atividades de leitura literária em sala de aula, a professora do 4º ano privilegia os aspectos relacionados às dificuldades existenciais dos alunos. E busca sempre, dentro do acervo que possui e já tem conhecimento, um livro que esteja de acordo com a necessidade da turma.

Eu observo as angústias. As necessidades que eles têm... Eu procuro por títulos que apresentem novos hábitos. A infância está passando... eles estão entrando em uma nova fase. Eu procuro algo que converse com a nossa

realidade, os conflitos, o assunto do momento, uma necessidade, um desafio... nos meus livros, porque eu tenho vários lá na educação infantil... Eu procuro algum que esteja de acordo com a necessidade daquela semana, daquela criança e trabalhar. (RUTH, 4º ANO)

Já a professora do 5º, no momento de seu planejamento semanal, demonstra maior preocupação com os conteúdos a serem trabalhados com os alunos nesta etapa de escolarização. Para a professora esse primeiro contato é que pode instigar a criança à leitura. Também afirma não deixar de oportunizar a participação e a interação a partir das leituras selecionadas.

A leitura me dá ideias! Gosto de trabalhar de maneira diferenciada. Sempre que começo uma leitura já penso em uma sequência didática, um teatro para trabalhar com os alunos do 5º ano ou no atendimento da educação especial. [...] Eu procuro trabalhar com diversos gêneros. Não me prendo somente em um. Procuro conciliar o gênero ao conteúdo de sala de aula. [...] Termino um projeto e começo outro. Agora vou começar a trabalhar com os contos.[...] Primeiro observo a capa, se as crianças irão gostar. Porque o que eu acho que mais chama a atenção no livro é a capa. Depois eu leio pra ver se a história me dá possibilidades de criar situações dentro dela, interagir com eles, trazer para prática porque eles gostam muito de dar opinião e argumentar. (CECILIA, 5º ANO)

Esses relatos demonstram a necessidade de mudança na organização dos planejamentos individuais e coletivos dos professores quando o que se busca é a formação do leitor autônomo e a garantia do direito à literatura na escola. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, demanda tempo do professor. O que se agrava para o professor dos anos iniciais que precisa planejar além das aulas de Língua Portuguesa, as de Matemática, de História, de Geografia e de Ciências. Desse modo, os horários insuficientes levam os professores a se eximir da responsabilidade de lidar com a prática de leitura literária na escola (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) ou a trabalhar a literatura em função dos conteúdos, correndo risco de cair em práticas reducionistas e mecanizadas.

Apesar da dificuldade apontada pelas professoras em relação ao momento de planejamento das aulas de leitura literária, tanto a professora do 4º quanto a professora do 5º procuram valorizar a interação, a criatividade e as impressões dos alunos a respeito do texto trabalhado. Contudo, foi possível observar que algumas aulas planejadas tiveram que ser adiadas ou canceladas para atendimento de demandas da Secretaria de Educação e para a aplicação das avaliações externas.

Deste modo, desconsideram-se as decisões pedagógicas das professoras e colocam-se as atividades de leitura literária em segundo plano, para que se cumpram demandas externas que em nada condizem com as necessidades da turma e não contribuem para a formação do leitor. O caminho tomado pelas professoras demonstra como os efeitos das últimas reformas da educação têm interferido no cotidiano da sala de aula.

Sabe-se que a formação do leitor carece da sinergia de três componentes (ROUXEL, 2013): a atividade do aluno leitor, a literatura ensinada (textos e obras) e a ação do professor, que tem suas escolhas didáticas e pedagógicas revestidas de uma importância maior. Dessa forma, o professor deve atuar não só como aquele que lê, escolhe, troca, discute, justifica seus julgamentos de gosto, mas também como aquele que organiza, gere, anima e ensina à medida que constrói situações didáticas finalizadas por objetivos precisos de aprendizagem (LEBRUN, 2013). Por esse motivo, ao contrário do que muitos defendem, o momento de leitura literária direcionado pelo professor em sala de aula não deve ser um momento de “não se ter nada para fazer”, uma “aula livre”.

A escola é o lugar onde o mundo se torna público, lugar de liberdade, mas também é lugar de experiência, lugar que nos faz pensar e nos transforma, lugar de criação de um novo eu. Nesse sentido, uma escola com essas qualidades tem na literatura – e não na leitura mecânica e mensurável – uma forte aliada, pois além de atender a nossa necessidade de ficção e fantasia, é formativa, nos faz pensar em nós mesmos e nos outros e tem potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo (CANDIDO, 2011). E para que se atinja tal propósito, leitura e escrita não podem ser entendidas como um processo espontâneo (CHARTIER, 2011). Exige uma reflexão e uma preparação anterior à execução sobre os objetivos a serem alcançados.

Em vista disso, a professora do 5º ano, a exemplo de Colomer (2007), prefere o trabalho com projetos mais prolongados por se mostrarem mais eficazes e permitirem que os alunos se beneficiem da relação entre a literatura e as aprendizagens em diferentes áreas. Para a autora, essa maneira de se trabalhar a literatura na escola é uma forma de superação das atividades tradicionais de leitura, tão presentes nas práticas desenvolvidas nas escolas, pois integra os momentos de uso com os de

exercitação; inter-relaciona as atividades de leitura e escrita; engloba atividades sobre as formas de organização da leitura; ajuda na compreensão do texto e favorece a assimilação das aprendizagens realizadas.

Contudo, esta forma de trabalho por meio de projetos requer, segundo Colomer (2007), pensar o planejamento a partir de três pontos específicos: a necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros; a constatação de que existem formas de organizar as aprendizagens escolares favorecendo especialmente a presença da leitura e a conveniência de articular funções, tipos e atividades de leitura de literatura na escola. Partindo desses pressupostos, apesar dos esforços da bibliotecária e da professora em organizar e articular a prática de leitura de diferentes formas, ainda falta – por parte da gestão – a oferta de um espaço habitado por livros.

Já a professora Ruth do 4º ano busca privilegiar em seu planejamento a subjetividade dos alunos. Promover experiências de leituras marcadas pela subjetividade, tornando a leitura de um texto sempre a leitura do sujeito por ele mesmo, uma vez que cada um projeta um pouco de si na sua leitura. Essa leitura que conta com a participação do leitor, de acordo com Langlade (2013), leva em conta os modos originais com que os sujeitos habitam as obras, de modo a permitir a interrogação não de textos gerais, abstratos e de fatos inexistentes, mas de estados singulares de realizações textuais autênticas.

Diferentemente da prática tradicional observada em muitas realidades, a leitura literária defendida pelas professoras questiona a pretensa autoridade das leituras que privilegiam exclusivamente a palavra do especialista, reproduzida na maior parte das vezes de modo descontextualizado e fragmentado nos livros didáticos (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013; GERALDI, 2017). O que ocorre porque as atividades de leitura defendidas nos livros didáticos ancoram-se na autoridade do autor, com respostas esperadas. Tornam hipóteses em verdades absolutas. Tornam textos, que se elegem para as aulas, em leitura obrigatória, cujos temas valem por si e cujas estratégias de construção são também válidas em si.

Ao colocar em prática o planejamento realizado, as professoras procuram imprimir em suas aulas a experiência do leitor, tornando professor e alunos como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de

aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento (GERALDI, 2017). Foi possível perceber que as contribuições das professoras não são soberanas, são contribuições como as dos alunos. O que exige uma mudança de atitude em relação ao conhecimento que possuem: as respostas que conhecem, por sua trajetória de vida e formação, são respostas e não verdades a serem “incorporadas” pelos alunos (GERALDI, 2017).

Desse modo, a mediação da professora do 4º ano inicia-se sempre com a apresentação do título e nome do autor da obra a ser trabalhada no dia. Após esse momento, apresenta a capa do livro para as crianças e realiza com eles uma pré-leitura dos elementos observados. Em seguida, a frente da turma, inicia a leitura da história em voz alta, como exemplificado nos excertos dos protocolos de interação que se seguem:

P: Vamos pegar o material de Língua Portuguesa! Já sabem o que fazer: Coloquem a data, o título do livro que vamos ler, o autor e se tiver, o ilustrador. As crianças seguem as orientações da professora, enquanto ela faz anotações no quadro.

P: Todos anotaram? Podemos começar a leitura do livro?

A maioria da turma está atenta, aguardando o início da leitura.

A professora inicia apresentando a capa e o Ernesto para a turma.

P: Observem bem o Ernesto... (aponta a imagem do personagem da história).

A: Tadinho! Por que ele está triste?

(Os olhos estão fixos nas imagens apresentadas enquanto a professora em tom agradável conta a história.) (PROTOCOLO DE INTERAÇÃO ERNESTO)

P: Hoje vou contar uma história de um livro que acabei de ganhar. O final também não conheço. Vai ser uma surpresa para todos nós! Vamos começar?

T. ((Sim!!!)).

P: O título é *A árvore generosa*. O autor é Shell Silverstein.

[...]

A professora inicia a leitura e apresenta as imagens para a turma. Realiza com os alunos a leitura das imagens do livro. (PROTOCOLO DE INTERAÇÃO A ÁRVORE GENEROSA)

No decorrer da história, a professora faz o levantamento de algumas informações sobre a leitura realizada, para verificar a compreensão da turma e possibilitar ao grupo a apreensão de alguns elementos necessários à construção de sentidos.

A professora prossegue com a leitura do texto fazendo algumas paradas para fazer comentários sobre a história ou fazer perguntas aos alunos. [...]

P: Quem nunca brincou e se divertiu numa árvore!? É tão bom se balançar nos galhos...

(Um aluno percebe a mudança na relação do menino com a árvore e na imagem marcada em seu tronco: de um coração com as iniciais de seu nome e da árvore para um coração com as iniciais do menino e de outra pessoa).

P: O que está acontecendo com o menino da história?

A1: Ele está crescendo e se tornando mau.

A2: Ele só quer receber.

A3: A árvore só quer a amizade.

A2: Ele está ficando ganancioso. (PROTOCOLO DE INTERAÇÃO A ÁRVORE GENEROSA)

Terminada a história, a professora inicia o momento de discussão do texto. Muitos alunos levantam as mãos para participar. As falas apresentam suas próprias observações sobre a história, seja para concordar ou discordar do posicionamento do outro. É um momento de muita interação e descontração.

A história termina.

P: Gente, qual a mensagem da história? (Alguns aguardam a vez, outros não)

A1: É uma história sobre a amizade.

A2: É uma história sobre a solidão.

(Alguns alunos concordam com o primeiro aluno, outros concordam com o segundo.)

P: Gente, cada um pode entender a história de uma forma diferente, dependendo do que sentiu durante a leitura.

A3: É verdade! Vai que alguém já passou por isso também.

P: Tá! Mas qual foi o remédio para a solidão da personagem?

T: ((Os amigos!))

A1: Por isso é importante ter amigos.

(A professora faz uma reflexão sobre as relações de amizade na turma, os conflitos vivenciados por alguns e como é possível ajudar os colegas que estão se sentindo como a girafinha)

A2: Legal! A girafinha descobriu que era rodeada de amigos [...]

A3: Criança sem amigos fica triste e entra em depressão!

(A professora demonstra surpresa com a fala das crianças.)

P: Vocês são demais, heim! ...

A3: Aprendi com a melhor! (aponta para a professora)

(Todos riem.) (PROTOCOLO DE INTERAÇÃO GIRAFINHA FLOR)

Esse momento de interação é seguido por uma proposta de atividade escrita, geralmente realizada em duplas ou grupos. Apesar do pouco tempo para realização das atividades, a professora incentiva a apresentação dos trabalhos, um a um, para todo o grupo. A preparação para a apresentação oral do trabalho, as sugestões de melhoria da apresentação e a observação das normas da língua para a apresentação do trabalho escrito também fazem parte da orientação da professora.

P: Agora, vamos à atividade! Vocês vão retratar a história da girafa em dois momentos: antes e depois do remédio para a solidão. Peguem o caderno,

escrevam o título da história, o nome da autora também. Vocês estão lembrados de como o título deve ser feito?

T: ((Sim)) :: Sim! Com letra maiúscula!

P: Também é importante fazer com bastante capricho e usar as cores para transmitir a mensagem.

(Enquanto realizam a tarefa, a professora vai dialogando com a turma. Alguns alunos ajudam os que estão mais atrasados.)

P: É assim que quero essa turma aqui! (Faz gestos circulares para o grupo trabalhando).

(Um aluno mostra o caderno com seu desenho. A professora pede que organize melhor a imagem na página, dá sugestões e pergunta ao aluno o que mais dá para fazer. O aluno retorna para sua mesa e reinicia a atividade. Com outro aluno, ela sugere que utilize cores fortes e fracas para indicar a mudança do estado da girafinha. Em determinado momento os alunos pedem para manusear o livro. A professora permite, mas incentiva a criatividade e a não copiarem as imagens.)

(A turma está empenhada na realização da atividade).

(Inicia-se uma agitação na turma. A professora estipula um tempo de 10 minutos para a conclusão da atividade. Terminado o tempo, ela passa de mesa em mesa elogiando as produções, fazendo perguntas e observações).

(PROTOCOLO DE INTERAÇÃO GIRAFINHA FLOR)

Ao contrário da professora do 4º ano, que a cada semana trabalha com um título diferente, a professora do 5º ano trabalha com projetos de literatura. Por esse motivo, um texto nunca é abordado em um único dia. As atividades seguem um esquema de organização que vai da leitura realizada em voz alta, pesquisa na biblioteca, até a produção autoral dos alunos, depois da familiarização com o gênero abordado nas aulas.

O projeto sobre a literatura de cordel desenvolvido pela professora Cecília teve início com a leitura de alguns textos selecionados pela professora quando estavam estudando a Região Nordeste. Após essa leitura e a observação de aspectos culturais da região, a professora apresentou como proposta de produção um cordel falando sobre o bairro onde as crianças vivem. O texto deveria conter elementos da cultura local, além dos aspectos formais presentes nesse gênero textual.

Acho importante a forma de ler, o gestual, mas o primordial é o reconto. Depois que acaba, deixar que eles falem que eles se envolvam. Eles se veem na história. Como já conheço o perfil da turma, procuro alguma que sei que vai se encontrar. Quando você conta uma história, você tem que vestir a camisa, você tem que mudar a voz, fazer um gestual. Eu gosto disso!  
(CECILIA, 5º ANO)

Com a ajuda das crianças, a professora listou alguns elementos importantes para a comunidade local: a padaria mais antiga, a igreja, o campo de futebol, o time do

bairro, os moradores, entre outros. Os alunos escolheram sobre o que gostariam de escrever. Levaram para casa a tarefa de buscar com os familiares informações sobre o aspecto local que escolheram e iniciaram o processo de escrita. Na aula seguinte, a professora fez algumas observações sobre os textos produzidos pelas crianças e orientou a atividade de reescrita. O texto produzido foi digitado, com a ajuda da bibliotecária, e tomou a forma de cordel para ser exposto na biblioteca, após a apresentação oral das crianças.

Percebe-se que a preocupação com o processo criativo a partir das leituras realizadas é uma constante na abordagem da professora Cecília.

P: Hoje trouxe um livro de uma autora capixaba. O nome da autora é Andreia Espíndola. O título é *Montanhas Capixabas*. O texto não nasceu para ser um cordel, mas é todo escrito em versos. O que vocês acham que o texto abordará?

T: De uma parte do nosso estado.

P: Alguém conhece essa “parte” do estado?

(As crianças relatam os passeios que fizeram em família e o que veem na TV sobre essa região. A professora relaciona os nomes de alguns municípios à história do estado do ES.)

P: O que vocês acham que a autora fez antes de escrever esse livro?

T: ((Pesquisa! Buscou informações na internet. Conheceu a história. Visitou o lugar.))

P: Isso mesmo! Teve muito trabalho até chegar no livro que vemos hoje. (PROTOCOLO DE INTERAÇÃO MONTANHAS CAPIXABAS)

Outra característica da prática da professora do 5º ano é a retomada e a relação estabelecida com os conteúdos abordados anteriormente.

A entrada foi agitada. Os alunos estão agitados para a entrega dos trabalhos de Geografia. A professora começa explicando como será a organização das aulas para esse dia. Coloca a data no quadro e o título Literatura de Cordel.

[...]

P: O que você entende por literatura de cordel?

A1: É um texto que tem xilogravura, rima, versos e estrofes.

A professora retoma o que estudaram em Geografia sobre a região Nordeste e a temática utilizada no cordel, a crítica social, o humor e a linguagem.

P: E quais assuntos hoje são muito polêmicos? [...] São mais comentados?

[...] Temos posicionamentos diferentes?

T: ((Racismo, COVID, igualdade de gênero, violência contra a mulher, guerra na Ucrânia...))

P: E o que estudamos em Ciências que poderia aparecer em um cordel?

T: Sustentabilidade, Os 5 Rs, meio ambiente... (PROTOCOLO DE INTERAÇÃO CORDEL)

Observa-se que, apesar das diferenças na forma de abordagem, as duas professoras partem da leitura prévia, leitura em voz alta, discussão sobre a obra, atividade criativa – que pode ser desenho ou produção textual – e socialização das produções. Além disso, é elemento comum à prática de ambas a valorização das contribuições das crianças às leituras realizadas. Dessa maneira, demonstram considerar, como orienta Geraldi (2017), o texto como ponto de partida (e ponto de chegada) do processo de ensino/aprendizagem da língua. Outro aspecto de inspiração ideológica observado na prática das professoras é a devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para ouvir sua história, contida e não contada, daqueles que ocupam os bancos escolares.

É importante destacar também que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores e envolve três tipos de participação: compartilha o entusiasmo, compartilha a construção do significado e compartilha as conexões que os livros estabelecem entre eles (COLOMER, 2017). Por esse motivo, é imprescindível que a escola dedique mais atenção à leitura de obras integrais, aumente a conexão entre leitura e escrita e deixe de considerar o material de leitura como uma substância neutra denominada “textos” para aceitar que o tipo de livros lidos determina o leitor que se formar.

Colomer (2007) esclarece que “compartilhar” é essencial, mas também é preciso tempo e rotinas na aula para praticar a leitura individual, para que fique registrado na memória que é possível pegar um livro e não apenas o controle remoto ou um celular. É preciso também alguém atento em equilibrar seu interesse impaciente pela história, com sua leitura lenta, alternando a leitura da criança e do adulto, que lhes facilite o entendimento das palavras novas.

Nesse sentido, faz-se necessária a atuação do professor na organização do trabalho em atividades que deem sentido às leituras escolares, de forma a criar expectativas sobre o modo de ler ou o grau de profundidade requerido; assim como apresentações de obras literárias que afastem o medo e a dúvida que o texto desconhecido sempre provoca no leitor, de modo que os comentários do professor ou a leitura de fragmentos, caso ocorram, sejam para seduzir o leitor e levá-lo enfrentar o desconhecido pelo esforço.

Ao assumir a leitura literária como uma experiência, abre-se a oportunidade para uma abordagem diferenciada, distante da prática mecânica de leitura; possibilita-se que diversos objetivos possam ser alcançados em sala de aula, desde os aprendizados linguísticos com a interiorização de modelos do discurso, palavras, formas sintáticas presentes nos textos que leem; o contato com o repertório de recursos poéticos contidos no folclore oral; aprendizado para a comunicação oral por meio de recitais, dramatizações ou apresentações em voz alta para o grupo; para criação de nossas memórias (COLOMER, 2007).

Conseqüentemente, os livros oferecem possibilidades de falar ou escrever sobre eles. “Se a literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito” (COLOMER, 2007, p.162). Dessa forma, garantir o momento da escrita literária nas aulas, é o importante instrumento da educação literária das crianças, já que mobiliza de forma ativa e gratificante os conhecimentos implícitos ou explícitos sobre como se constrói uma narrativa literária (COLOMER, 2007).

Todavia, a relação professor-texto-leitor requer que o professor seja um leitor entusiasmado e que tenha um acervo literário significativo para poder partilhar suas descobertas com os alunos, estimulando-os a vivenciarem novas experiências com o texto. Percebe-se que as professoras apresentam esse entusiasmo com a leitura e o desejo de compartilhá-lo com os alunos:

Porque sempre gostei de ler – o que é bom para mim também pode ser para o outro – e pelo fato de atuar na educação infantil em que a leitura é uma rotina, eu quis adaptar para os anos iniciais. (RUTH, 4º ANO)

[...] a leitura é a base de todo processo da alfabetização, da escolarização. Com uma leitura prazerosa o aluno aprende mais, estuda mais. (CECILIA, 5º ANO)

E atribuem ao contato com a literatura que tiveram desde a infância à desenvoltura que apresentam na escrita.

Sempre gostei muito de ler e tenho, graças a Deus, facilidade de escrever por causa do meu hábito de leitura. As meninas que trabalham comigo falam que qualquer coisa que colocam na minha mão consigo fazer uma dissertação. Tenho muita facilidade. É um dom! (RUTH, 4º ANO)

A professora do 5ºano coloca-se como modelo de leitor e escritor de textos, para os seus alunos, ao apresentar as próprias produções e falar sobre o processo criativo antes de iniciar as atividades de escrita. O texto de cordel que fez sobre o bairro onde está localizada a escola foi uma das produções publicadas em um concurso literário promovido pela secretaria de educação, juntamente com as produções de mais três de seus alunos.

No cordel, por exemplo, eu fiz um sobre o bairro para mostrar pra eles. Inclusive, foi selecionado para publicação no concurso da prefeitura com mais três alunos. Eles gostam da nossa participação também. Isso serve para incentivá-los. Para mostrar que eles podem fazer... é como a brincadeira de queimada... quando a gente brinca com eles, ficam encantados. É uma motivação a mais. (CECILIA, 5º ANO)

Contudo, as professoras demonstram que esse desejo, essa “sede” de leitura modificou-se com as atribuições que precisam dar conta nos últimos tempos. Algumas ocasionadas pelas demandas da profissão.

Quando comecei o estágio, o dinheiro que sobrava, eu comprava um livro.[...] Ultimamente, infelizmente quanto mais a gente trabalha, menos a gente recebe. E menos tempo tem. E tem outra coisa, o custo de vida está alto. Então, a gente prioriza algumas coisas. Infelizmente a cultura, o lazer fica meio de lado para que a gente possa suprir outras necessidades. (RUTH, 4º ANO)

Então:: ... Não tenho tanto tempo hoje. Leio apenas algumas sinopses de livros para trabalhar em sala... [...] quando vou ao shopping costumo dar uma passadinha para olhar os títulos, mas isso é bem difícil acontecer. (CECILIA, 5º ANO)

A dinâmica atual da profissão tem gerado novos hábitos de leitura, muitos deles destinados à leitura técnica, destinada aos dilemas atuais da prática docente.

Ai... não estou conseguindo lembrar o nome do autor. Mas os livros dele são voltados para a educação. É perfeito! É assim... toda página que você lê, você fala: Não isso aqui aconteceu comigo. Essa é a minha realidade! Isso fulana já passou! É uma troca de vivência e de experiência, que a leitura te envolve [...] E eu gosto muito... desse e do Mário Cortella, que eu sou apaixonada! Não tenho nenhum livro dele, mas de vez em quando eu vou lá no Youtube, porque com essa pandemia nós aprendemos, né, e escuto alguns trechos, algumas falas. (RUTH, 4º ANO)

Comecei a ler o livro 1808, mas não consegui concluir (risos). Peguei esse livro porque queria muito conhecer mais sobre a história do Brasil. Além desse, peguei também um sobre feminismo. (CECILIA, 5º ANO)

Essa dinâmica estabelecida interfere diretamente nos hábitos de leitura que as professoras têm. E quando questionadas sobre a figura que têm de si mesmas como leitoras, respondem:

(Fica pensativa) Hoje não sou uma leitora muito atuante. Me considero porque eu gosto da prática, mas poderia ser mais. Ler mais [...] gosto muito de literatura infantil. Se pegar um livro de suspense, por exemplo, até começo a ler, mas fico desestimulada. Gosto de histórias de crianças. Agora que tenho um filho pequeno é que leio. Acabo lendo mais para incentivá-lo. (CECILIA, 5º ANO)

(Respira fundo) De uma leitora em busca do aprendizado. De uma leitora que lê por amor. Que lê pensando no bem-estar, no novo aprendizado. De querer ler para aprender e colocar em prática para essas crianças, aperfeiçoar, melhorar... (RUTH, 4º ANO)

Percebe-se que as professoras apresentam qualidades de escrita propiciadas pelas experiências de leitura que tiveram desde a infância. Essas características são compartilhadas com colegas de profissão e na prática de sala de aula quando se colocam na posição do aluno/autor, o que as insere na comunidade escolar como modelo de leitor e autor de textos a ser seguido. Contudo, revelam que a dinâmica imposta à educação e à vida moderna na atualidade tem prejudicado um ponto de extrema importância à sua prática: a oportunidade de novas experiências de leitura de literatura. O que nos faz recordar uma analogia muito utilizada para explicar essa relação leitor/livro de literatura: só se desfruta dos benefícios de nadar, nadando! E não lendo manuais sobre natação. Assim, só se desfruta da leitura de literatura lendo literatura.

Colomer (2007) pontua que diferentes ações governamentais partem da premissa de que é preciso dar livros para as camadas mais pobres. É evidente que sem livros não há leitura. Porém, isso não é tudo. É preciso investir na formação de professores através da atenção dada à sua própria experiência de leitura adulta. A autora destaca como linhas de atuação promissoras nesse campo das ações governamentais os seguintes pontos: destinar recursos para aumentar a presença quantitativa de livros para o público infantil; atender à formação leitora de professores e outros mediadores;

incrementar a presença de leitura literária na escola. Além disso, faz-se necessário reservar tempo para a leitura nos planejamentos individuais e coletivos.

A atenção dedicada pelas professoras a todo processo de realização da atividade de leitura, denota a preocupação de ambas com a valorização da literatura que inserem essa prática não como uma experiência ampliada de informações sobre o gênero literário, mas sobretudo como forma de garantir o domínio da palavra/linguagem, além da possibilidade de reflexão e elaboração das subjetividades dos alunos, tendo por objetivo final a fruição da leitura.

Ao valorizarem essa prática, levam em consideração que muitas crianças nos primeiros anos de vida respondem afetiva e esteticamente à palavra e à contação de histórias; demonstram assim uma preocupação com o futuro do leitor que a escola deveria formar. A análise das interações desses dois grupos, demonstra como a ação das professoras nessa fase pode ser o elemento de transformação dessa realidade, aproximando os alunos das práticas de leitura e escrita cada vez mais autônomas.

Os roteiros de viagem revelados por essas professoras demonstram que elas não se ausentam do trabalho com a literatura em suas aulas, como muitos acreditam. Pois mesmo com as dificuldades enfrentadas, resistem e persistem em oportunizar essa aventura do livro, da leitura literária aos seus alunos. Em vista disso, consideram que essa prática nos anos iniciais não é uma atividade sem objetivo, um “momento de não fazer nada”, um monólogo em que uma autoridade fala e os outros consentem. É antes de tudo, um diálogo entre autor-texto-leitor, uma ação que necessita da mediação, de planejamento e de tempo significativo para que seja adotada em uma perspectiva de formação não prevista no currículo escolar, fortemente influenciado pelo ritmo da cultura contemporânea.

## 5. 2. A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO LEITOR

Um dos objetivos desta pesquisa é conhecer como se caracteriza a interação professor-aluno nas aulas destinadas à leitura literária. Como já foram analisados neste trabalho os aspectos relacionados à ação do professor, faz-se necessário

caracterizar o processo de constituição do aluno como leitor e produtor de textos, a partir do ponto de vista do próprio aluno, buscando entender como as ações propostas pelas professoras aproximam os alunos dos textos literários. Para tanto, utilizam-se os excertos da observação realizada durante as atividades de leitura, mediadas pelas professoras, e as respostas dadas no contexto das entrevistas.

É através das considerações sobre as leituras realizadas, das dúvidas e da interação com o outro e com o texto, que se tem revelado parte do caminho percorrido pelos alunos em seu processo de formação do leitor. Esses aspectos se justificam por prolongar e aprofundar o prazer, a imaginação, a emoção e as construções de julgamentos distanciados do texto, tão necessários ao desenvolvimento do uso comunicativo da literatura.

Em relação ao contato dos alunos com o texto literário, fica evidente que a apropriação da literatura ocorre pela assiduidade do aluno ao texto literário, por esse motivo, referem-se às diversas formas como gostam de ler e os locais em que preferem ler e ouvir histórias na escola.

**Sophia:** [...]. Eu fico pedindo todo dia para minha mamãe: compra um livro, mãe. Compra esse livro, mãe. Mas eu já sei ler sozinha. Eu gosto de fazer as minhas coisas, aí depois eu vou lá na minha rede ou na minha cama e fico lendo lá sozinha. (4º ANO)

**Bruno:** [...] Ah, eu já experimentei tipo a noite, eu mais o Manoel pegamos um livro assim de terror, cada animal tinha sua história aí a gente contava. Foi muito legal. Eu contava uma parte e ele contava a outra. Foi uma experiência boa. Tava no escuro, né. (4ºANO)

**Ana:** Eu gosto quando a professora lê porque a gente também dá um tempo de escrever e ela interage com a gente.[...]. Eu imagino aquela história na minha cabeça e fico imaginando.[...] Eu gostaria que tivesse mais, mas tá ótimo assim. Porque ela tem uns horários e ela fica lendo com a gente, porque ela está muito ocupada, porque ela fica organizando atividades pra gente e essas coisas... E ela só pode fazer uma vez. (5º ANO)

Constata-se que para os alunos há diversas formas de realizar a leitura e ouvir histórias: sozinho, para o outro ou com o professor. A forma para eles não assume tanta relevância, importa somente que seja leitura de literatura, o único tipo de leitura a que os alunos estão dispostos a dedicar parte de seu tempo, segundo Colomer (2017). Esse parece ser um dado considerado na escola investigada, já que é ofertada a possibilidade de leitura solitária e para o outro na biblioteca, de escolher obras do

acervo para levar para leitura em ambiente familiar e de ouvir as histórias contadas pelos professores em sala de aula, assegurando o contato da criança com grandes doses de ficção nos anos iniciais (COLOMER, 2017).

Entretanto, observa-se pelos relatos que outros espaços da escola também poderiam ser utilizados para que o contato com a literatura não fique restrito à sala de aula e à biblioteca. A ampliação requer uma conscientização e um envolvimento maior de toda equipe, não só de professores e bibliotecários. Uma escola que possui em sua estrutura tantos ambientes diversificados, como a escola em questão, não pode restringir o potencial das atividades de leitura somente à sala de aula e biblioteca. Consta-se que esse é um ponto de conflito nas relações da escola, pois há apenas uma menção em todas as entrevistas às atividades de leitura realizadas fora da sala de aula e biblioteca, apesar das duas turmas terem participado de um piquenique literário no período de observação e do amplo espaço externo que há na escola.

Da mesma forma, a leitura livre tem sempre seu momento garantido na biblioteca, apesar de não ser observada na sala de aula, já que não há espaço onde os livros possam ser acessíveis às crianças nem disponibilidade de acervo para tal. Essa ausência de um ambiente organizado para a leitura em sala de aula, e em outros espaços da escola, é também um obstáculo ao desenvolvimento infantil, como apontado por Wallon (1995). Para o autor, o conceito de meio envolve a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e a dos objetos de conhecimento, todas elas inseridas no contexto das culturas específicas. Concordamos com Wallon (1995) e Galvão (2020) quando alertam sobre a necessidade de haver uma estruturação do ambiente escolar – e isso não inclui só a sala de aula – pois, se o local de circulação das crianças for estruturado adequadamente, poderá desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento infantil. Trata-se de oferecer à criança – principalmente a menos favorecida – um ambiente favorável à aprendizagem que talvez só alcance na escola.

Nestes espaços, o aluno poderia vivenciar a leitura de livre escolha. Para Colomer (2007), a leitura autônoma, silenciosa e de livre escolha é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras, para que o aluno forme sua autoimagem como leitor aprendendo a avaliar os textos, criar expectativas, arriscar-se a selecionar, levar emprestado um livro que lhe parece atrativo e também a abandonar um livro que o decepcione. A autora afirma ser necessário reservar um tempo exclusivamente para

a leitura livre na escola a todos os alunos: aos que têm livros em casa e aos que os não têm.

Apesar disso, Colomer (2007) alerta que mesmo para a leitura livre há a necessidade de um acompanhamento do professor. Esse acompanhamento consideraria o desenvolvimento de cada aluno, seus gostos, sua capacidade de concentração e suas dificuldades. A autora aponta como uma possibilidade para esse acompanhamento, um mural coletivo de avaliações e recomendações ou um caderno pessoal onde se anotam as leituras realizadas. A autora destaca que na escola a leitura nunca é “livre” por completo. É preciso sempre ter um tempo limitado, um lugar determinado, condições de leitura e um sistema de regras acertadas.

Em relação à leitura com ou para o outro, Colomer (2007) destaca sua importância pela possibilidade que se dá ao aluno de beneficiar-se da competência do outro para construir o sentido e experimentar a literatura em sua função socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. Já a leitura realizada com o professor, como já relatado anteriormente, não implica redução do sentido do texto a um número limitado de observações tidas como corretas, uniformizadas, como comumente observa-se nas fichas de leitura e livros didáticos. Mas sim, a possibilidade de despertar múltiplas visões, variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão alcançada pelos leitores envolvidos sobre o objeto artístico, em razão da percepção singular sobre o universo representado na obra literária (ZILBERMAN, 2021).

Percebe-se também que não há um gênero específico de preferência dos alunos. Os gostos literários são diversos e flutuantes. Cada um, de acordo com as experiências já vivenciadas de leitura, manifesta suas preferências. Foram citados desde os clássicos até os gêneros literários utilizados nas redes sociais, como o "fanfic".

**Pesquisadora:** Que tipo de história você gosta mais de ler?

**Bruno:** Eu gosto de diário.

**André:** Eu gosto de Lendas. (4º ANO)

**Ana:** Eu gosto de cordel, eu gosto de poemas e eu gosto de história em quadrinhos. (5º ANO)

**Yago:** Eu gosto mais de história de conto de fadas.[...] Porque eu gosto de ouvir história inventada. Porque, tipo assim, eu não gosto de ouvir histórias reais porque eu acho meio chato. (5º ANO)

**Sophia:** Eu gosto de livro de romance, de aventura, gosto de gibi da Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem. (4º ANO)

**Theo:** Fantasia... O último que li foi Harry Potter. (5º ANO)

De acordo com Colomer (2017), a liberdade do leitor para formar suas preferências se baseia no conhecimento da diversidade que tem ao seu alcance. Por esse motivo, os alunos investigados apontam como preferências de leitura os gêneros trabalhados na escola e/ou apresentados em seu meio social, uma vez que não se deseja o que não se conhece (COLOMER, 2017).

Dessa forma, as escolhas feitas e as preferências manifestadas, revelam, constroem e descrevem a identidade desse leitor, e a literatura ao revestir-se desse valor torna-se digna de representá-lo. Essa identidade literária é uma espécie de equivalência entre o leitor e os textos: textos que eu gosto, que falam de mim, que dizem o que eu gostaria de dizer, que me representam e me revelam a mim mesmo. Além de incluir uma relação com a língua, com a escrita e com o modo singular de ler.

As considerações feitas pelas crianças demonstram que a experiência ofertada pela escola e a família possibilita a adoção de uma perspectiva positiva em relação à leitura, e também a possibilidade de apropriação de conhecimentos que ultrapassam os objetivos da leitura. Dessa forma, os alunos afirmam gostar de ler para conhecer, para interagir, para escrever, para imaginar e ler para se distrair e como tempo livre:

**Marcelo:** Também tem tipo: eu quero ser policial. Vou ter que fazer uma prova. E se eu não souber ler, como é que vou fazer? (4º ANO)

**Ana:** Eu gosto de ler também porque eu fico melhor para ler na frente dos meus amigos [...] porque eu aprendo coisas novas e eu identifico palavras novas, o significado de coisas que eu não sabia e mais outras coisas. [...] No cordel a gente teve que fazer um cordel [...] foi um pouquinho complicado, demorou um pouquinho, mas o final valeu super a pena [...] Porque ficou muito legal, ficou animado e ficou rimando assim... (5º ANO)

**Sophia:** Eu amo ler! (risos) Primeiramente, né, porque eu gosto! Sabe, eu gosto bastante. Porque para mim é assim... tipo uma história que eu vou lendo nos livros... Vou imaginando as cenas na minha cabeça. É muito legal! Aí eu fico imaginando... Eu gosto disso! [...] Então você pode viver várias histórias diferentes, né. (4º ANO)

**Aline:** Ah... eu amo quando a tia lê pra gente. Eu acho bem legal, bem divertido. A gente se distrai um pouco... [...] acalma o coração da gente (risos)! (4º ANO)

**Bruno:** Eu gosto. Aí lá em casa eu não posso usar o celular, tipo, todo dia, então às vezes eu pego lá meu livro... aquele *Diário de um Banana* e leio.  
(4ºANO)

Para os alunos do 4º e 5º ano, a leitura é o caminho para conhecer o mundo no qual está inserido; interagir com o grupo do qual faz parte; desenvolver a imaginação; vivenciar novas experiências; e também como possibilidade de evadir-se dos problemas da vida e de suas ocupações. Todavia, as falas das crianças, reproduzidas na maioria das vezes do que ouvem em casa, revelam a influência de uma visão utilitária da leitura, voltada às exigências do mercado de trabalho, em que não se pode perder tempo e não há lugar para experiências reais de leitura literária. Por esse motivo, para Colomer (2017), quando a sociedade se queixa de que os alunos não leem, à primeira vista parece que se lamentam de não ver crianças sentadas com um livro nas mãos, mas na verdade, o que se teme é que não dominem a língua escrita, de maneira que não tenham êxito na escola e com isso não ascendam socialmente.

Contrário a essa visão utilitarista, Candido (2011) esclarece que a dimensão de fabulação – extrapolação do real e possibilidade de entrada no universo ficcional – inerente à literatura, é uma necessidade que nos assegura a sobrevivência e garante a integridade física e espiritual perante à dinâmica imposta pela vida moderna. Da mesma forma, para o autor, além de atender a necessidade humana de fantasia e de ficção, a literatura é formativa porque nos afeta de maneira complexa, nos faz pensar em nós mesmos e nos outros; qualidades fundamentais nos dias de hoje. É, como apontam Masschelein e Simons (2017), lugar de liberdade; lugar onde o mundo é desvelado; lugar de criação e suspensão do “eu” para pensar no outro; é algo que nos transforma.

Desta maneira, logo após a leitura do texto, a professora iniciava o momento de discussão, sem a preocupação com respostas certas ou erradas, ou com o que pretendia o autor, ao contrário disso, buscava o diálogo do aluno com o texto, como forma de devolver a palavra ao aluno, tornando-o condutor de seu processo de aprendizagem (GERALDI, 2017).

Nesse momento, as professoras teciam poucas perguntas e a partir delas as crianças manifestam suas impressões sobre as histórias. As perguntas funcionavam como

ponto de partida para a discussão e observações dos alunos sobre o texto e também para a escuta do posicionamento distintos. Essas diferentes considerações dos alunos sustentavam a atividade escrita. Dessa forma, em grupo, chegavam a um ponto comum, baseado nas trocas, nas negociações, no respeito ao posicionamento do outro e na construção do próprio posicionamento, estabelecendo vínculos capazes de garantir outros significados ao que já estava instituído.

**Pesquisadora:** Do que você mais gosta quando a professora conta histórias?

**Henrique:** Eu gosto da parte das atividades porque ela deixa a gente fazer em grupo. Aí a gente junta os pensamentos e faz um negócio só!

**Marcelo:** Eu também gosto das atividades (4º ANO).

**Joana:** Eu gosto quando chega a parte do trabalho com os colegas porque une mais a sala. (4º ANO)

Foi possível observar que havia entre os alunos do grupo, e entre os grupos um ambiente de colaboração e apoio na realização das atividades. Esse apoio consistia na escrita de uma palavra, na forma de organização e produção do texto, na apresentação estética e na organização das ideias. Por fim, essas construções eram compartilhadas com o restante da turma e professoras. Essa leitura compartilhada, ao contrário daquelas que são tradicionalmente desenvolvidas, reúne as pessoas de um outro modo, elimina a repressão da fala e produz experiências estéticas transformadoras, além de favorecer a apropriação da cultura escrita.

Ao participar dos grupos de discussão a criança assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Para Wallon (1995) quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade. De acordo com o autor os conflitos são importantes para o processo de construção da personalidade, atribuindo ao conflito eu-outro um significado positivo, um estímulo à formação da personalidade

Ressalta-se também com essa experiência que a criança se torna um leitor por incentivo de alguém próximo – um familiar, um amigo – mas na escola é imprescindível a ação do professor. É preciso possibilitar ao aluno diferentes experiências de leitura, quer na forma como esta é realizada, quer na disponibilidade de diversos gêneros literários, uma vez que ler e escrever literatura é uma experiência que nos possibilita

construir e reconstruir nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. Dessa forma, cabe à escola e ao professor disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que o aluno possa desfrutar da literatura.

Assim, ao analisar as considerações das crianças sobre as atividades de leitura literária fica evidente que somente oportunizando experiências de leitura de literatura desde a infância torna-se possível construir uma relação afetiva e de proximidade dela com a literatura. As relações estabelecidas na escola serão determinantes para o estabelecimento de grande parte desse bom convívio. Por esse motivo, a literatura deveria estar à disposição de todos, desde a mais tenra idade e ao longo de todo percurso, para que possamos nos servir dela quando for necessário. Dessa maneira, ao se garantir o direito à literatura na escola, como defende Candido (2011), oferta-se ao leitor mais que a possibilidade de ascensão social, oferta-se um conhecimento profundo do mundo; um tempo de suspensão a ser dado à fruição, à experiência, à reflexão e à formação para atuar nele.

### 5.3 A AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO LEITOR

A afetividade, como apontado por Leite (2008, 2018) e Tassoni (2000) expressa-se em situações que contribuem para a formação de leitores literários nos anos iniciais; compreende os sentimentos positivos e negativos observados nesse processo; a reação dos alunos frente à realização das atividades propostas pela professora; sua relação com a escrita e as interações estabelecidas entre as crianças e professores. Dessa forma, as experiências de leitura vivenciadas por alunos e professores interferem no processo de ensino-aprendizagem e repercutem na percepção que as crianças têm da leitura de literatura na escola.

No momento das entrevistas e na observação da interação em sala de aula, foi possível constatar que os alunos apresentam sentimentos positivos e negativos em relação ao texto literário/livro de literatura em sala de aula, sendo possível verificar as relações estabelecidas e as situações indutoras de tais sentimentos. Assim, durante a leitura de obras literárias realizadas pelas professoras, os alunos manifestaram

sentimentos diversos, também confirmados posteriormente nas entrevistas. Dessa forma, foram registrados sentimentos como alegria, felicidade, empatia, surpresa, identificação, motivação, raiva, tristeza, medo, preocupação, vergonha, indignação, injustiça e frustração. Essa experimentação de situações diversas por meio do texto literário, permite ao aluno uma visão mais ampla do mundo e de si mesmo, de construção e reconstrução daquilo que nos torna humanos.

Ao iniciar a pesquisa, a professora Ruth havia manifestado a necessidade de trabalhar com algumas questões emocionais e de aprendizagem que eram motivo de preocupação. De acordo com a professora, após a pandemia, muitos alunos estavam passando por problemas de ordem emocional, afetando o seu desenvolvimento em sala de aula. Por esse motivo, buscava títulos com os quais pudesse trabalhar esses conflitos. Compartilhamos algumas propostas que poderiam atender às necessidades do grupo.

Assim, a organização das aulas da professora Ruth sempre era feita a partir de um livro. Nesse período foi possível acompanhar as atividades com duas obras nacionais: *Girafinha Flor faz uma descoberta* (CASASANTA, 2009) e *Ernesto* (FRANCO, 2018); e duas obras estrangeiras: *Amigos* (HEINE, 2000) e *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2017).

Neste momento, nos deteremos nas considerações sobre duas obras: *Ernesto* (FRANCO, 2018) e *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2017), pois renderam muitas reflexões das crianças e manifestações de sentimentos durante e após a leitura. A dinâmica dos *emojis*, desenvolvida com a turma do 4º ano durante a entrevista, permitiu que os alunos falassem do que sentiram com a leitura dessas obras.

A leitura de *Ernesto* (2018), de Blandina Franco, revelou às crianças a vítima de um verdadeiro disse-me-disse. Todos achavam alguma coisa sobre o personagem principal, mas ninguém procurava saber quem ele realmente era. Por isso, acabava isolado, só porque ninguém conseguia entendê-lo. É uma história que rompe com os padrões lineares da literatura (começo, meio e fim). Há um “fim”, não muito desejado por todos, e logo após a continuidade da história, contudo, sem mudança na situação inicial de Ernesto. As imagens do ilustrador José Carlos Lollo são de traços simples, poucas cores, porém muito significativas para a experiência de leitura, levando os

alunos a experimentarem os sentimentos de Ernesto. O “último final” não traz uma solução fácil, porém deixa uma lacuna a ser preenchida pelo leitor, a possibilidade de algo novo ao indagá-lo: “E você? Você tem alguma coisa a dizer para o Ernesto?”

Sobre a leitura de *Ernesto* (2018) , de Blandina Franco, foram relatados os seguintes sentimentos:

**Aline:** Para o Ernesto, daria um *emoji* pensativo

**Joana:** Eu também! Ernesto me fez ficar pensativa... [...] Para mim, eu gostei mais do Ernesto porque eu já me identifiquei com ele já uma vez. (4º ANO)

**Sophia:** E o Ernesto eu não gostei muito... eu não gostei muito (baixa os olhos). Ah, daria o coração partido porque ninguém gostava dele. Ele era sozinho e não tinha amigo. Tem muita... mais muita gente assim. Tem algumas pessoas que não têm amigos. Você sabe! Eu sei porque algumas pessoas fazem *bullying* quando os outros ficam chamando de feia. Isso não é legal! Não, não é legal! Ninguém gostaria de ser tratado assim...(4º ANO)

**Marcelo:** Para o Ernesto eu daria uma carinha muito triste... porque é ruim quando você pode ser feliz e uma pessoa não pode ser também... (4º ANO)

*A árvore generosa* (2017), de Shel Silverstein, é uma história em preto-e-branco sobre a amizade, a consciência ecológica e a passagem para a vida adulta. Em poucas páginas percebe-se a passagem do tempo, o crescimento do menino e a mudança na sua relação com a árvore. Os estreitos laços que aproximam o menino e a árvore transformam-se, pouco a pouco, em distância e silêncio. Ela sempre acolhe e oferece algo ao menino; ele tudo pede e retira da árvore. A árvore propõe uma relação de troca sincera e desinteressada, mas o menino parece desaprender essas qualidades quando vira homem. O final apresenta um velho homem sentado em um toco que um dia foi uma árvore, que doou tudo o que tinha ao menino. Sobre a leitura de *A árvore Generosa* (2017) , de Shel Silverstein, os alunos relatam:

**Joana:** Eu daria um *emoji* triste, por ter começado feliz mas o final me emocionou um pouco. Me deu vontade de chorar. (4º ANO)

**Aline:** Ah... eu daria um *emoji* feliz porque a árvore mesmo com o menino não gostando dela, sempre tratando mal ela, ela sempre ajudou o menino, sabe!? Eu gosto dessas coisas assim. Mesmo quando a pessoa não é legal, a gente faz o bem. (4º ANO)

**Sophia:**[...] E da Árvore Generosa por causa do menino né...eu fiquei surpresa que o menino antes ele brincava, brincava com a árvore. Era tudo alegre, mas ele foi crescendo, foi ter uma namorada. Aí ele em vez de brincar com a árvore ele não ficava. Ficava lá com a namorada... aí ele foi crescendo,

mas só que ele voltou pedindo as coisas. Eu fiquei muito surpresa. Mas a árvore, coitada! Ela tava só com o negócio até aqui ó (gesticula com as mãos mostrando o que restou do tronco) por causa de quem? Do garotinho! (ar de revolta) (4º ANO)

**Pesquisadora:** E *A Árvore Generosa*?

**Marcelo:** Carinha de tristeza... (não quis dizer mais nada sobre a história) (4º ANO)

**Pesquisadora:** Falta a árvore generosa.

**Bruno:** (Pega a carinha e coloca sobre o livro) Carinha muito triste, mais que no Ernesto...

**Pesquisadora:** Por quê?

**Bruno:** Não podia fazer aquilo com ela. Era muito generosa com o garoto. (4º ANO)

O trabalho com a leitura literária da professora do 5º ano, até pelo período em que foi feita a observação, estava voltado para a cultura popular, como o cordel e as lendas capixabas. Assim, a poesia popular e o mundo maravilhoso folclórico foram abordados nas aulas para que os alunos do 5º ano pudessem explorar a nossa herança cultural.

Devido à organização dada pela professora Cecília às aulas de leitura literária, não foi possível utilizar a mesma dinâmica utilizada com a turma do 4º ano durante a entrevista. Mesmo assim, os alunos relataram o que sentiam durante a leitura dos textos abordados pela professora:

**Pesquisadora:** Tem alguma história que ela já contou e que você gostou muito?

**Nicolas:** Gostei do livro *Canela Verde*. Me ajudou muito... me inspirou a ler mais livros. (5º ANO)

**Yago:** Sim. Ela *tava* contando as lendas do Espírito Santo, eu acho. E aí ela contou uma lenda da Pedra Azul. Nossa, eu amei. (5º ANO)

(História que causou preocupação)

**Yago:** [...] É do mesmo livro que eu falei, da Pedra Azul. É uma história do senhor que subia no relógio de Vitória. Aí teve uma parte que ele caiu. Eu achei que ele ia morrer. (5º ANO)

**Isabel:** Da Pedra Azul, do lagarto da Pedra Azul. Era todo em versos... bem legal! [...] Aquela do relógio lá da Praça Oito. Eu senti o medo do homem cair assim, ele se machucar mais grave. (5º ANO)

Há também registros de sentimentos negativos relacionados a comportamentos individuais e do grupo durante a atividade de leitura. Esses sentimentos estavam relacionados à interrupção da leitura causadas por interferências externas à sala de

aula ou por conversas de outros alunos, às dificuldades em realizar algumas atividades propostas e às expectativas frustradas:

**Nicolas:** Não gosto quando alguém interrompe a leitura.[...] Porque tem vez que estou interessado na história que ela está contando, se alguém interrompe, ela para. Eu não gosto disso! Atrapalha! (5º ANO)

**Bruno:** É que as pessoas conversam durante a história. E quando ela para, esquece onde parou e se perde. (4º ANO)

**Joana:** Eu fico nervosa quando tenho que falar. Porque eu tenho problema de falar rápido. Eu leio muito rápido. Minha mãe mandou eu ficar pensando no que estou falando... isso me ajuda. (4º ANO)

**Aline:** Eu tenho vergonha de apresentar lá na frente. (4º ANO)

**Pesquisadora:** Eduardo, você gosta de ler?

**Eduardo:** Mais ou menos. Porque eu me atrapalho quando eu leio. (5º ano).

**Isabel:** Eu não gosto na hora da história, é que eu imagino o autor como que a pessoa deve ser, mas aí quando ela mostra a foto do autor no final, eu percebo que é diferente. (5º ano)

Colomer (2007) afirma que a formação do futuro “leitor-pescador” começa na inserção em práticas sociais que o rodeiam desde seu nascimento. E esses primeiros contatos com a leitura se produzem através de formas orais, inclusive, mediante as narrativas audiovisuais. Pois, é através dos livros de literatura infantil e das atividades propostas pelos adultos que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária.

A abordagem dada por essas professoras, iniciada na leitura do texto e finalizada na produção escrita, revela a importância do trabalho com a literatura na escola básica, pois, como orienta Geraldi (2017), para que se alcance o desenvolvimento da produção textual, quer oral ou escrita, é preciso que: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e que se escolham as estratégias para realizar as alternativas anteriores.

Ao assumir a relação interlocutiva como princípio básico que orienta todo o processo, e ao centrar o ensino na produção de textos, a ação das professoras toma a palavra do aluno como indicador dos caminhos que deverão ser trilhados no aprofundamento da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala e dos modos (estratégias) pelos quais se fala.

Deste modo, grande parte do trabalho com leitura é “integrado” à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, a contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” (GERALDI, 2017). A produção desse leitor é marcada pela experiência do outro. Se assim não fosse, não seria interlocução, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras, sem compreensão.

Em vista disto, o texto é, pois, o lugar onde o encontro leitor/autor se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, são marcadas por “espaços em branco” se imprimem no dito (GERALDI, 2017), como observado nas atividades de leitura literária realizadas pelas professoras. Valoriza-se o trabalho do leitor que se mobiliza para reconstrução desse dito, baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras, em suas próprias vivências.

Assim, um mesmo título de livro é capaz de afetar os alunos de diferentes formas, possibilitando diferentes experiências. Livros/textos bons, instigadores, provocativos, educam, informam, transformam e deixam marcas. E mesmo quando constatamos sentimentos negativos em relação às impressões de leitura, esses nos fazem repensar o que realmente somos, reavaliar e adquirir novos valores, nos humanizar. Como aconteceu, por exemplo, na leitura de Ernesto que levou a manifestação de sentimentos como vergonha e tristeza. Algumas crianças ao se perceberem no lugar daqueles que praticam o *bullying* com os colegas e se conscientizarem dos sentimentos causados a quem sofre essa agressão, puderam refletir sobre os próprios atos e por meio da capacidade redentora da escrita, rever suas atitudes, e assim dar um novo destino ao personagem, dando um importante passo para uma mudança de postura na vida.

As colocações realizadas pelo grupo durante a interação, permitem ao leitor ter contato com outras formas de enfrentamento dessa experiência. Dessa forma, o grupo é indispensável para a criança poder tomar consciência de seus próprios sentimentos e potencialidades. Suas regras promovem a regulação da ação e seu controle diante do outro, que funciona como um espelho e lhe possibilita construir uma imagem exterior a si própria. No grupo ela toma consciência de sua pessoa, passa a integrar as diferentes situações de sua vida, podendo melhor distingui-las (WALLON, 1995).

A escolha das obras e textos feita pelas professoras é determinante para a formação do leitor. De acordo com o que orienta Rouxel (2013), ao expor os alunos à diversidade do literário, apresenta-se também o valor ético e estético, ou seja, um conteúdo existencial que deixa marcas, um convite à exploração da experiência humana, do enriquecimento do imaginário, da sensibilidade, da verbalização das emoções e vivências, da construção do pensamento, caracterizados por uma forte polissemia, programando a desorientação do leitor, que deverá rever sua compreensão inicial.

Ao compartilhar a leitura, as professoras possibilitam aos alunos o que Wallon (1995) atribui como papel preponderante para o desenvolvimento da aprendizagem e para a evolução psíquica: as oportunidades de trocas, a identificação e a diferenciação em relação aos demais representantes do grupo. É por meio das relações que estabelecem com as pessoas, com os livros, com o espaço e com o tempo, é que se diferenciam do outro gradativamente, constituindo-se como sujeitos e construindo suas identidades.

Os alunos também relatam sentimentos em relação ao fazer docente, que estão relacionadas à *misancene* utilizada na hora de contar a história e à postura durante as atividades. Observa-se que essa característica das professoras possibilitou um clima de envolvimento dos alunos na história contada, fator essencial para o desenvolvimento da imaginação e o “mergulho” do leitor no texto. De forma geral, essa encenação se deu principalmente pela entonação, interpretação, senso de humor, descontração e atenção à estética textual apresentada.

**Sophia:** Eu gosto quando a minha professora... (fica pensativa) conta cada história... ela lê com tom de voz diferente. Quando ela vai fazer a voz de um personagem, ela muda a voz e eu acho isso bem legal, sabe!?! (4º ANO)

**Bruno:** Gosto que ela faz umas caras e bocas, quando conta. [...] Ela fica dando susto na gente. (4º ANO)

**Aline:** Do jeito que ela conta é bem engraçado. Eu gosto! (4º ANO)

**Ana:** [...]. Ela também mostra as imagens para gente que tá no livro. Eu acho isso a parte mais legal. (5º ANO)

Os alunos também relataram alguns sentimentos em relação à postura das professoras durante as atividades de leitura, ao referirem-se à presença física das professoras e ao auxílio dado durante a realização das atividades.

**Nicolas:** Já fiquei com medo, vergonha de apresentar. Aí a professora e a tia \*\*\*\* (bibliotecária) me abraçaram e me motivaram [...]. (5º ANO)

**Joana:** Ela apoia, motiva, e até dá dicas de como fazer. (4º ANO)

Os sentimentos positivos dos alunos em relação à mediação docente estão relacionados à forma como as professoras realizam a leitura de literatura em sala e a postura que assumem durante a realização das atividades. Entende-se que as decisões tomadas pelas professoras visam facilitar o processo de aprendizagem das práticas de leitura literária e também aumentam as possibilidades de que as relações que seus alunos estão construindo entre eles e as práticas de leitura sejam afetivamente positivas.

A esse respeito, Wallon (1995) esclarece que por não ter uma imagem abstrata ou objetiva de seus modelos, a criança só imita as pessoas que exercem sobre ela certa atração, pois na base das suas imitações está o amor, a admiração e também a rivalidade. Além disso, o ato motor não se limita aos domínios das coisas, mas também os meios de expressão, considerados suportes indispensáveis do pensamento e um dos fatores essenciais para a evolução mental da criança (WALLON, 1995). As professoras, por meio dessas ações realizadas no desenvolvimento das leituras e atividades relacionadas, tendem a ser escolhidas como influência e modelo a ser imitado, por apresentarem traços de personalidade admirados pelos alunos.

Da mesma forma, as professoras demonstram sentimentos positivos e negativos, em relação a sua prática em sala de aula. Os sentimentos positivos, tais como: alegria, satisfação, confiança, entusiasmo, realização ocorrem quando há aprendizado, quando estão em contato com seus alunos, têm seu trabalho valorizado e há um ambiente de respeito e colaboração.

Eu acho que quando a gente faz a primeira vez e vê que deu certo, quer fazer cada vez mais. A forma de ler, o tom de voz, a criatividade, a produção coletiva gosto de fazer sempre. (CECILIA, 5º ANO)

O professor também precisa do lado humano, do contato, de olhar no olho... ver que o aluno está gostando, que está rindo, que está fazendo o gestual, que ele quer falar... são coisas que a internet não possibilita[...] O bom que aprendi uma coisa nova, mas que pra mim não foi bom. O bom pra mim é isso aqui, a interação, o olhar, o contato, a troca de vivência. (RUTH, 4º ANO)

Aqui a gente trabalha com a bibliotecária, mas nem toda escola é assim. É um trabalho muito valoroso. Ela envolve todo mundo. Respeitando cada professor e seu gosto. No começo quando chega um professor novo, fica meio assim... mas aí ela consegue envolvê-los. (CECILIA, 5º ANO)

Também demonstram sentimentos negativos, como insatisfação, frustração, raiva, impotência, ansiedade e nervosismo quando não alcançam os objetivos, não encontram apoio e envolvimento da equipe técnica, falta tempo para a realização das atividades profissionais e para ampliar o seu repertório cultural.

E é muito triste quando a gente vê uma criança, um adulto que não é leitor, não tem interesse... que não foi ofertado na infância, nos primeiros momentos dos estudos. (RUTH, 4º ANO)

O que eu reclamo bastante é a questão do material, de ferramentas de trabalho e do planejamento que é muito fracionado, o que não deixa a gente fazer um trabalho mais eficaz. (CECILIA, 5º ANO)

Um grande desafio é a falta de material adequado à idade; a falta de espaço adequado; a falta de compreensão até mesmo da equipe técnica em entender a importância da literatura na formação da criança [...] isso me incomoda muito! (RUTH, 4º ANO)

O que me angustia é não ter um apoio. É você não receber livros bons, espaços bons para você sair da sala proporcionar um momento diferente. Porque quando você sai da rotina, faz algo novo, você está querendo aparecer, se apresentar, é criticado por alguns colegas, aí você acaba em embate com a limpeza, tem que limpar o ambiente em que estava com as crianças e aquilo não podia ter ido pra lá porque vai sujar. Então isso me deixa muito triste porque a gente deveria ser mais acolhida. (RUTH, 4º ANO)

Nessa correria aí, com essa pandemia, nós tivemos que aprender a trabalhar de outra forma, né! Mexer melhor no computador, se aprofundar mais, apresentar aula no Meet... então, isso me deixou a desejar a questão da minha leitura. (RUTH, 4º ANO)

Os dados apresentados indicam que os sentimentos positivos manifestados pelas professoras estão relacionados aos efeitos que a prática docente acarreta à aprendizagem do aluno e à relação destes com o objeto de conhecimento. Já os sentimentos negativos, envolvem as relações interpessoais da equipe, a forma de organização interna da escola, a falta de tempo para a formação pessoal e a falta de valorização. Observa-se que a indisciplina, fator de muita preocupação do magistério na atualidade, não aparece nos relatos das professoras como um dos problemas da prática enfrentados no cotidiano escolar.

As experiências relatadas desses dois grupos apresentam exemplos de práticas que não buscam uma pedagogia meramente conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pelo sujeito. Resultam, ao contrário, de uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade traz como necessidade fundamental a expressão do eu, uma vez que, expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se (GALVÃO, 2020). E nesse ponto encontra-se uma forte contribuição à prática de leitura literária nos anos iniciais. Dessa forma, enfatiza-se com essas práticas a pessoa com as dimensões afetiva, cognitiva e motora de forma integrada (WALLON, 1995). Sendo assim, o professor deve basear sua ação no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um ganho para o desenvolvimento cognitivo, e vice-versa. Logo, é preciso criar condições afetivas para que o aluno atinja a plena utilização do funcionamento cognitivo.

Falta no contexto investigado, fora da sala de aula, o discernimento de todos os aspectos envolvidos em cada proposta de atividade com a literatura e a compreensão da importância da leitura para a formação desses alunos. Concordamos com Candido (2011) e Wallon (1995) ao defenderem que a criança se forma em contato com a cultura; que a escola como um todo, e não apenas as professoras, é responsável por sua expansão; que todos os alunos têm direito à ela, independentemente de sua origem étnica, religiosa ou social, porque desse modo torna-se uma prática social que ultrapassa os muros da escola. E assim por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo, a criança apreende a sua realidade, atribuindo-lhe sentido.

Deste modo, durante a investigação pude presenciar diversas situações que poderiam ilustrar como se estabelece a construção de sentidos. Contudo, pela forma como a situação ocorreu e pelas observações registradas nos instrumentos da pesquisa, considero que os fragmentos dos diálogos a seguir são uma representação de como a leitura de histórias possibilita essa construção de sentidos. Demonstrando que a relação estabelecida entre a criança e o texto é muito mais ampla do que a relação baseada nos textos fragmentados dos livros didáticos.

No dia em questão, a aula teve início com grande agitação das crianças. A professora demorou um pouco para acalmá-los e iniciar a leitura. Assim que iniciou a leitura do

livro, apresentar a capa, o título e o nome do autor, um aluno se levanta e caminha até ela para justificar uma tarefa não realizada. A professora chama a atenção do aluno e orienta que se sente para ouvir a história, e somente depois conversariam a respeito.

Após a leitura do livro *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2017), a professora inicia uma discussão sobre a história. Os alunos aparentemente inconformados com o comportamento do menino da história, que só explora a árvore até não restar a ela nada mais para oferecer, participam ativamente da conversa.

Um aluno levanta a mão e pede para falar. A professora demonstra surpresa com a iniciativa do aluno, pois ele pouco participa da aula. [Trata-se do mesmo aluno que não fez a tarefa.]

A: Minha avó é como essa árvore! Minha avó cuida de mim e nunca pede nada em troca! Mas eu não quero crescer e ser como esse menino.

(A professora para e observa o aluno atentamente)

P: E se você estivesse agora de frente para essa árvore... imagine a sua avó... o que diria pra ela? O que você nunca disse e gostaria de dizer?

A: (Emocionado) Muito obrigado por tudo que faz por mim!

(A turma ouve com atenção)

P: Às vezes a gente esquece de agradecer as pessoas que fazem tanto por nós.

Outro aluno pede para falar.

P: Fala, meu amor!

A: Minha mãe também é como essa árvore. E eu já fui como esse menino...

Ela deixa de comer as coisas, tira do prato dela para me dar. Deixa de comprar o que ela gosta... por mim. Ainda bem que não sou mais assim...

Mas hoje eu entendi como ela se sente... (PROTOCOLO DE INTERAÇÃO A ÁRVORE GENEROSA, 4º ANO)

Nesta situação, constata-se que a construção de sentido não se deu somente para o aluno. A professora que anteriormente havia chamado a atenção desse aluno por interromper o início da leitura para informar que não havia feito a tarefa de casa, ressentia-se na entrevista:

Aquele livro que nós lemos da árvore... você ouvir o aluno dizer, se reconhecer, se identificar... A internet não permite você ver que aquela fala dele é verdadeira, aquilo é real, que ele não está inventando... Isso é importante! (RUTH, 4º ANO)

E passa a compreender a postura daquele aluno, não como algo idealizado, mas sim em uma situação real, com possibilidades de reconhecimento das limitações, de novo aprendizado e de mudança para ambos através de uma leitura.

[...] como no livro *A árvore generosa*. Será que outros também não poderiam ter acesso a esse tipo de dinâmica, dessa vivência para que pudesse também ofertar para os seus alunos? E a gente também, você viu! A gente para e pensa, então aquele aluno está com essa nota ruim, com esse comportamento porque naquela dinâmica, naquele livro, naquele assunto ele se expôs... a gente passa a compreender o aluno e a entender... não é porque não fez o dever de casa né? É porque a árvore (a avó) já estava cansada, já tinha trabalhado o dia todo e ele não quis cobrá-la... ela está cansada. Ele preferiu vir sem fazer o dever do que cobrar da árvore, que seria a avó, um esforço maior. Vivências que a gente não esquece. E quando chega no outro ano, você para e pensa: Será que aqui também tem uma árvore cansada? Você se coloca no lugar do outro. E essa literatura que possibilita vivências, marcas que a criança não esquece. E a gente também vai crescendo, aprendendo com isso. (RUTH, 4º ANO)

Percebe-se que um leitor produz sentidos quando analisa o material textual e estabelece relações com o mundo real e concreto no qual está inserido. Assim, o sentido não está no texto; ele é construído pelo leitor. Por isso, não há um único sentido, ou uma interpretação única de um texto. Há diferentes sentidos: há um sentido para o aluno e um sentido para a professora, leitores de uma mesma obra. Esses sentidos construídos, ao serem compartilhados geram o sentimento de empatia e um olhar mais sensível, mais humano para o outro.

O aluno é uma pessoa concreta (WALLON, 1995), constituída tanto de sua estrutura orgânica, como de seu contexto histórico, e traz inúmeras possibilidades de desenvolvimento que podem ser efetivadas dependendo das condições oferecidas pelo meio no qual está inserido. Em cada estágio de desenvolvimento há uma estrutura psicogenética, ou seja, uma organização que corresponde a formas específicas de se relacionar com a realidade, bem como modos diferentes de se relacionar consigo mesmo.

A fase em que se encontram as crianças do 4º e 5º ano caracteriza-se pelo desenvolvimento intelectual, apesar de a criança continuar a se desenvolver motora e afetivamente. Nesse momento, a criança aprende a se conhecer como pessoa em diferentes grupos; aprende a dominar os objetos que fazem parte do seu dia a dia; consegue discernir e organizar as semelhanças e diferenças desses objetos e ações, característica fundamental para a análise de tudo que está ao seu redor. Há também o aumento da concentração e atenção, elementos importantes às práticas de leitura,

e assim, progressivamente, as atividades espontâneas são substituídas por atividades intencionais.

Desta forma, quando pensamos nas diversas experiências de leitura desses alunos e se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos conduzidos a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos do cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens. Para Langlade (2013), essa participação de cada leitor constitui o movimento de nossa adesão viva à obra, aquilo que nos faz habitantes dela.

Assim, a criança, ao participar de um grupo, de uma comunidade de leitores, com realidades e vivências diferentes das suas, consegue fortalecer sua função afetiva, que será preponderante no estágio seguinte. Amaral (2004) acrescenta que ao se integrar as conquistas no plano da afetividade, da inteligência e da dimensão motora, tornam-se possíveis intervenções do professor cada vez mais refinadas, que abrem para a criança possibilidades de ações e reações na direção do que se deseja realizar e do que o meio social permite.

Com essa experiência, constata-se que a leitura de uma mesma obra desperta sentimentos distintos no leitor e a construção de sentidos. Nota-se que a professora tem como desafio mediar o que vem do texto e o que o leitor acrescenta a ele. A interação entre professora-texto-aluno estabeleceu uma conexão entre eles que ainda não tinha sido possível alcançar, permitindo à professora um novo olhar sobre o aluno e sobre a sua prática, e ao aluno um novo olhar sobre a sua realidade revelada por meio da literatura. Demonstra-se o que dificilmente se alcança quando a prática se prende ao texto do livro didático. Assim, apreende-se que a literatura não é somente ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si.

#### 5. 4. DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

O último objeto de análise apresenta as percepções das professoras a respeito dos desafios à prática de leitura literária nos anos iniciais. Tais desafios estão para além do ambiente da sala de aula, mas interferem diretamente no cotidiano escolar, envolvem as políticas públicas supostamente adotadas para a melhoria da qualidade da educação e o processo formativo. Essas percepções oferecem indicativos do lugar da leitura de literatura na atualidade e da forma paradoxal como tem sido tratada pelo poder público.

A escola é o único espaço de acesso à leitura de literatura para a grande maioria dos estudantes da rede pública. Tal fato deveria ser a alavanca para a elaboração de um projeto realmente inclusivo e que contemplasse as diferentes representações, práticas, necessidades e interesses dentro da escola. Contudo, apesar da necessidade de uma política pública de leitura que busque diminuir as desigualdades, que promova a expansão dos direitos de acesso aos livros, observa-se no cotidiano das escolas uma enorme contradição entre o que se pretende alcançar e as ações governamentais.

Nos diálogos estabelecidos durante a observação, as professoras afirmaram não receber incentivos à manutenção e atualização dos próprios hábitos de leitura e para a aquisição ou disponibilização de acervo necessário ao trabalho com a leitura literária nas turmas em que atuam. Todavia, uma fala recorrente das professoras diz respeito aos impactos das políticas públicas educacionais para a instituição de uma comunidade de leitores na escola.

Nos últimos anos, as cobranças em torno dos resultados alcançados nas avaliações externas têm mudado significativamente a rotina da escola, chegando ao ponto dessas avaliações se tornarem condutores do processo educativo, como constatado pela professora do 5º ano quando perguntada sobre os obstáculos que se interpõem ao trabalho com a literatura em sala de aula:

Ai (respira fundo)... (risos) a dificuldade de planejar, de tempo, de dar conta de conteúdo...quando você acha que vai conseguir fazer alguma coisa, chega alguma ordem da Secretaria de Educação e você tem que interromper seu planejamento. Então, eu acho que ações externas atrapalham mais do que as ações internas.(CECÍLIA, 5º ANO)

Segundo Saviani (2019) percebe-se que a partir da Terceira Revolução Industrial as funções ditas intelectuais passaram a ser transferidas para a máquinas modernas que conseqüentemente substituíram o custo com a mão de obra humana. Assim, alinhando-se às ideias de lucro, mercadoria, livre comércio, os ideais neoliberais – que compreendem todos os setores da sociedade como mercadoria – transformaram a educação em um mercado lucrativo. Essa interferência é cada vez mais frequente no ambiente escolar, inclusive, com a adaptação dos modos de atuação do trabalho fabril sendo levadas para a escola.

Na prática, as avaliações externas se mostraram como excelente estratégia de controle da implementação das políticas públicas nos níveis da federação, estados e municípios. Assim, os resultados finais de tais instrumentos funcionam como uma mão à luva aos propósitos governamentais, pois acabam por responsabilizar as instituições pelo baixo rendimento alcançado no *ranking*, fomentando com isso a competição entre redes e entre escolas, retiram do Estado a responsabilidade com os recursos para maior qualidade de ensino e atribuem a responsabilidade do “fracasso da educação” à escola, professores e alunos.

Desta maneira, ao refletirem sobre os efeitos da avaliação externa, as professoras apontam a contradição de um sistema educacional que exige o trabalho de modo individualizado, retomando conteúdos não solidificados, trabalhando de acordo com o ritmo dos alunos, mas que, ao mesmo tempo, testa a qualidade por meio de provas padronizadas.

Outra coisa que me angustia e sou totalmente contra é a cobrança para as avaliações externas. Quando estudamos, aprendemos que temos que respeitar a condição social do aluno, a vivência, a comunidade em que vive. Quando temos que dar uma prova assim, que já vem pronta, desconsideramos tudo isso. É uma mesma avaliação para diferentes condições sociais.(CECÍLIA, 5º ANO)

Nota-se que neste modelo adotado pela gestão pública não há lugar para prática de leitura de literatura na escola, pois, como afirmam Esteban e Fetzner (2015), esse enquadramento do conteúdo em questões que buscam uniformidade, neutralidade e objetividade impede a expressão do conhecimento, dado que ele tem de assumir uma única resposta possível, livre de contradições e questionamentos, o que caminha na

direção contrária da leitura literária como experiência dialógica, defendida pelos sujeitos desta pesquisa.

Tal fato agrava-se quando se constata que, dentro da escola, é cada vez mais frequente a utilização de questões objetivas nas atividades escolares e em outras formas de avaliação utilizadas, que servem como treinamento, para diminuir a pressão e a cobrança da gestão pública. Além disso, a utilização desse recurso diminui o uso da escrita e da elaboração de respostas que necessitam da elaboração do pensamento, pois para marcar uma opção em meio a alternativas não se faz necessário organizar as ideias para interagir por meio da escrita.

Isto posto, ao se insistir na prática mecânica, em exercícios maçantes e na preparação para a avaliação externa, como comumente tem acontecido nas turmas de 4º e 5º ano, a atividade educativa pode acabar por desvincular os conteúdos estudados do seu sentido social, à medida que reduz o conteúdo a esse formato (MOURA, 2019). Ademais, ao se pautar pelas avaliações, mudar a rotina e o planejamento do professor, a escola é impedida de se colocar na sociedade como espaço de criação, de apropriação de conhecimento, de formação humana, para instaurar-se como espaço de reforço das desigualdades.

De acordo com Moura (2019), quando a mediação fundamenta-se na racionalidade tecnológica no espaço educativo, por meio de uma avaliação que é claramente enviesada pela técnica, não há espaço para os sujeitos, seu pensamento e a valorização da experiência. Assim, como foi possível constatar no período de observação, toma-se o tempo de trabalho com a literatura em sala de aula para o treinamento do aluno para realização das avaliações externas, dadas pela instância municipal, estadual e federal, cada uma com sua versão e tempo despendido, para obtenção de resultados futuros que até então pouco ou em nada resultaram em mudanças eficazes no cenário da leitura nos anos iniciais.

Desta forma, reduz-se a aprendizagem ao desempenho obtido nessas avaliações, adotando-se como falso pressuposto a preparação de sujeitos a um mercado de oportunidades que inexiste objetivamente. Perde-se assim a oportunidade de utilizar a literatura para o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas

da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor; características que nos tornam mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 2011). Qualidades cada vez mais raras nos tempos atuais, por isso tão essenciais.

A escola, o sistema querem conteúdo, nota, bater meta. E a leitura, esse momento aos olhos deles, acaba atrapalhando um pouco essa meta. Mas para os nossos olhos o quanto é importante... Mas infelizmente a gente tem que seguir um pouco o que manda o sistema. A gente tem que meio... obedecer! A gente tem que obedecer. (RUTH, 4º ANO)

Neste cenário, o que é aprendido parece ser subjugado por um fim que lhe é totalmente externo, não permitindo também a reflexão sobre a cultura; mas estando aquém dessa possibilidade, perde-se a relação viva com os objetos de conhecimento, com a literatura e as possibilidades de formação do leitor autônomo. Nessa perspectiva, valoriza-se equivocadamente a dimensão cognitiva em detrimento da dimensão afetiva e motora (WALLON, 1995), levando a uma falsa percepção de aprendizagem ao assegurar que a maior parte do tempo destinado ao aluno na escola e as ações do professor convertam-se em favor do treinamento para a realização das avaliações, e no ranqueamento; perdendo a oportunidade de promover experiências reais de aprendizagem e interação com o meio.

Outro problema a ser considerado nessas políticas, que afeta diretamente a formação do leitor, está em desmerecer o papel da escrita. Isso se deve a escolha do modelo das avaliações externas, imposta como parte do trabalho do professor, como parâmetro para organização de atividades rotineiras e outras avaliações no cotidiano escolar. A recorrência dessa forma no trabalho dos conteúdos e avaliações não deixa espaços para a experiência daquele que ensina e daquele que aprende, já que a experiência, necessária à formação, exige tempo e o mergulho profundo do sujeito sobre os objetos.

Assim, as políticas supostamente adotadas pelo Estado para melhoria da qualidade da educação, e conseqüentemente dos níveis de leitura dos alunos dos anos iniciais, servem como obstáculos à formação do leitor autônomo e impossibilitam a aproximação do aluno a esse objeto de conhecimento, seja pelo despreendimento de tempo dados à preparação e aplicação das avaliações, seja pelo parâmetro adotado

para organização das atividades, que não requer organização do pensamento e possibilidade de interação verbal.

Do mesmo modo, os resultados da avaliação interferem na organização interna da escola quando são colocados como pauta de reuniões e convocações da gestão pública, tomando o espaço do planejamento coletivo, tendo em vista a exigência de se alcançar metas de desempenho estipuladas e, conseqüentemente, a exigência de uma maior performance do corpo pedagógico. Tem-se dessa forma um processo direcionado à avaliação externa que sobrecarrega os profissionais da escola, sobretudo os que trabalham ao final de cada etapa, como observado com a professora do 5º ano, que por vezes teve que adiar seu planejamento de leitura literária para atender a demandas externas. Assim, nessa subversão, o processo de aprendizagem e de formação, que deveria ser mais importante, torna-se secundário.

Outro fator a ser considerado é que essa busca dos professores pelo treino e adequação da matéria à avaliação externa, elucida o quanto, diante das exigências do sistema avaliativo, não são permitidas recusas, retirando das suas mãos o domínio do processo avaliativo, desmerecendo a sua percepção em relação à turma e reforçando as relações hierárquicas na escola, baseando-se no controle. Dessa forma, o controle – cada vez mais premente – das ações dentro da escola usurpa do professor a possibilidade de pensar no processo vivido em sala de aula, posto que as questões já são previamente determinadas e as ações já são compreendidas como superação dos níveis de desempenho, expondo o imediatismo do que é determinado externamente, em contradição ao que deve ocorrer na escola. Apesar desse controle, são os professores que continuam recebendo o ônus dessa conta, ao serem responsabilizados pelo baixo desempenho de seus alunos nesses testes.

Acho que é preciso valorizar mais nosso trabalho, a questão dos materiais... a gente tem que arcar, tem que correr atrás! Muitas vezes recebemos um NÃO. Às vezes a gente está trabalhando e é desmotivado [...]. Nossos planejamentos são respeitados, mas acho que cinco planejamentos durante a semana é muito pouco para o que temos que dar conta. (CECÍLIA, 5º ANO)

Percebe-se que essa lógica estabelecida pelas avaliações externas, se impuseram sem muito espaço para resistências, para a crítica e reconhecimento dos objetos em sua complexidade. Embora ainda se encontrem na escola movimentos de resistência

à forma como as reformas estão sendo implantadas e fundamentadas, à forma como as atividades são vigiadas e cobradas, e à insuficiência dessas mensurações e de ações concretas para sanar os problemas enfrentados. No entanto, é importante destacar que a pressão constante, ocasionada pelo discurso pedagógico em voga, acaba impedindo esses movimentos, por isso há certa conformidade e desejo de adequação das práticas a um sistema avaliativo, mesmo sabendo de suas contradições e inoperância em relação à aprendizagem.

Infere-se que, na prática, as avaliações externas transformaram todo o sistema de ensino numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular” e modificaram a organização das aulas em busca do êxito nas provas, visando aumentar a pontuação no IDEB e no PISA. Contrariando, portanto, as teorizações pedagógicas que defendem que uma avaliação significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados, mas sim, avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores.

Dessa forma, depreende-se dessa prática governamental que a esfera da formação encontra-se na sociedade substituída pelo que Adorno (1986) denomina como a falsa formação, em que a dedicação profunda e paciente do pensamento é substituída por um estado informativo, pontual, intercambiável e efêmero, em que o conformismo e a acomodação acham espaço, dificultando a formação da consciência e a possibilidade de resistência provocada pela educação.

Outro ponto de reflexão apontado pelas professoras direciona o olhar para as políticas de formação docente para a prática de leitura literária nos anos iniciais. Os depoimentos revelam que um dos obstáculos à prática com a leitura literária no 4º e 5º ano é a ausência ou a insuficiência de formação, inicial e continuada, para uma abordagem em sala de aula que fuja da ideia utilitarista do trabalho escolar com a literatura infantil.

Primeiro, nós professores devemos ter essa vivência para depois poder trabalhar com a literatura em sala de aula. A gente é quem abre essa porta. Então, se não há incentivo, estímulo do sistema, fica um pouco difícil. A gente oferta, porque tira do bolso, porque pega emprestado com outro colega, mas se fosse uma política o retorno seria outro. (CECÍLIA, 5º ANO)

A gente que gosta percebe que a literatura possibilita experiências que vão contribuir lá na frente em sua formação. Saber disso, só me faz pensar que não posso parar. (CECÍLIA, 5º ANO)

Apesar de empenhar-se em oportunizar uma experiência de leitura prazerosa, a professora do 4º ano reconhece a necessidade de uma maior formação para a leitura de literatura nos anos iniciais, não alcançada no curso de Pedagogia e nos anos de atuação em sala de aula.

Olha... vou falar pra você que esse tempo todo que eu estou atuando... Eu sou professora da educação Infantil também... lá sim sempre recebi incentivo, apoio para trabalhar a literatura e a leitura. É uma rotina na educação infantil. Agora para os anos iniciais não. Nós nunca recebemos incentivo... (pausa) que eu me lembre, nunca recebi. Apoio para poder ofertar, ter livros para fazer roda de leitura... não. (RUTH, 4º ANO)

Não! Nunca tive! Em período nenhum da faculdade, nunca tive. E nem na especialização porque fiz em Educação Ambiental. Nunca tive nenhuma orientação. (RUTH, 4º ANO)

Para Leahy- Dios (2013), os valores adquiridos na formação de professores reforçam a ideia de que a literatura é enriquecedora, traz autossatisfação e alta cultura. Entretanto, as lacunas entre a especificidade de determinados conhecimentos teóricos e a prática docente entravam o enriquecimento e a autossatisfação através da leitura literária. Por esse motivo, é comum encontrar práticas de leitura em sala de aula fundamentadas em estratégias de “amor” ou de “silêncio”. Contudo, tais estratégias não podem impedir o perguntar ou substituir o saber pelo afeto, deve sim atuar em conjunto.

Além da necessidade da própria formação, a professora também demonstra preocupação com a falta de expectativa de mudança no cenário atual da literatura infantil como prática pedagógica dos futuros professores. Por suas vivências durante os anos de atuação e as dificuldades enfrentadas nessa prática, reconhece a necessidade de a literatura infantil ser uma disciplina obrigatória do curso de Pedagogia.

Pra mim, a leitura deveria ser como uma disciplina da grade curricular de muita graduação, ser obrigatório. Eu fico vendo...recebi na semana passada uma estagiária do (Cita o nome da instituição) de Pedagogia, na UMEI e fiquei arrasada! Ela vai toda quarta-feira, a menina chegou assim... sabe! Eu estava trabalhando a história do *Pintinho Azul*. [...] E no final de tudo ela me perguntou: quando me formar vou ter que contar histórias? Fiquei meio assim... e disse que a história é o ponto de partida de tudo da educação infantil, nos anos iniciais e até na EJA. (RUTH, 4º ANO)

[...] nem tudo pode se resumir a lista de conteúdo, carga horária... isso me incomoda muito! A literatura também é um aprendizado e exige tempo. Outra coisa é a falta de incentivo dos gestores, de governo e prefeitos; a ausência de formação para abordar a literatura... ela vai existir em todas as séries e em todos os níveis. Hoje tem graduandos em pedagogia que não conhecem o prazer proporcionado pela literatura porque não teve essa vivência na escola. (RUTH, 4º ANO)

Saldanha e Amarilha (2018) pontuam que a literatura é fundamental para a formação humana e, portanto, deve fazer parte do currículo dos futuros professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Visto que a ausência de formação na educação básica leva a uma abordagem da literatura infantil de forma irregular e assistemática, sem a preocupação com a formação do leitor. Do mesmo modo, no ensino superior, sua ausência compromete toda a rede de leitura, tendo em vista que é responsabilidade do curso de Pedagogia formar os futuros professores de crianças, jovens e adultos dos primeiros níveis de ensino.

Macedo (2021) também questiona como é possível ao professor da educação básica ser um mediador dessa prática sem ter hábito de leitura, pois para despertar o gosto pela leitura, é preciso que ele mesmo seja um leitor ou tenha uma relação de intimidade com os livros. De acordo com a autora, trata-se de um processo decisivo que pode marcar a relação do leitor com os livros, positiva ou negativamente.

Já a professora do 5º ano, recebeu orientação para o trabalho com a literatura em sala de aula em momentos das aulas de didática, não em uma disciplina específica do curso de Pedagogia. E por causa da relação criada com a leitura durante a sua vida escolar, escolheu esse tema para o seu trabalho de conclusão de curso.

Meu TCC foi sobre as práticas leitoras. As aulas de didática e o meu TCC foi sobre Leitura. Meu interesse nesse tema é porque acho que a leitura é a base de todo processo da alfabetização, da escolarização. Com uma leitura prazerosa o aluno aprende mais, estuda mais. (CECÍLIA, 5ºANO)

Como se pode observar, a literatura não faz parte dos currículos dos cursos de Pedagogia (SALDANHA, AMARILHA, 2018; DALLA-BONA; FONSECA, 2018). Nesses cursos ignora-se a dimensão estética da formação do professor a partir da leitura literária. O que se ensina na graduação são formas e estratégias de mediação

de leitura, quando muito, sem que os professores leiam ou tenham acesso à leitura de obras literárias (MACEDO, 2021).

O descaso com a formação dos professores persiste após a formação inicial. Quando questionadas se receberam formação específica para o trabalho com a literatura em sala de aula ofertada setor público, as professoras revelam que:

Estou em sala de aula desde 1999. Não, nunca. Nem na Educação Infantil. Nós já desenvolvemos projetos institucionais na UMEI para desenvolver um trabalho com a literatura porque a diretora é muito compromissada com essa questão da literatura, do brincar, do lúdico. Agora, receber uma formação, cursos online ou presencial, não! Nunca, nunca, nunca! (RUTH, 4º ANO)

Estou tendo uma formação agora. Na formação dada para os professores do 5º ano, eles pedem muito para a gente trabalhar com os diversos gêneros e a leitura.(CECÍLIA, 5º ANO)

Cecília afirma ter participado de uma única formação após mais de uma década de profissão, mas relacionando leitura aos gêneros textuais. Demonstrando que a real preocupação da formação sobre leitura ofertada reside no discurso dos gêneros, na formação para o trabalho e não na construção da autonomia e visão crítica, tendo a leitura de literatura como a maior aliada.

Nota-se que as políticas públicas de formação continuada de professores prestam-se basicamente em incentivar o discurso dos gêneros textuais, com propostas baseadas no modelo tecnocrático, com intervenções cada vez mais diretas ao trabalho docente, alinhando-se ao que preconiza a BNCC. Perde-se nesses momentos de formação a oportunidade de oferecer ao professor, que não teve contato com a literatura na graduação, a vivência com esse tipo de prática. Além disso, impede-se que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, já que a reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial a literária, demandam tempo, num ritmo que não é o dos conteúdos objetivos com respostas exatas e mecanizadas.

A partir desses relatos, constata-se que são muitos os desafios a serem enfrentados para a formação do leitor literário nos anos iniciais. Um país de tratamento desigual aos estudantes da escola pública, de negação de vários direitos, entre eles o direito à literatura; que apresenta como políticas públicas para melhoria da qualidade da educação, a aplicação de testes padronizados que só reforçam as desigualdades; e

que se ausenta das políticas de formação de seus professores, pois não é interesse a formação do pensamento livre, crítico e reflexivo.

Demonstra-se dessa forma o paradoxo existente na relação leitura-escola. Este tem a ver com os objetivos da formação na escola básica e com as condições existentes para cumpri-los (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013). Desde a publicação dos documentos curriculares do Ministério da Educação decorrentes da última LDB/1996, enfatiza-se a formação crítica do aluno, para que se transforme em um sujeito consciente, autônomo, capaz de tomar as próprias decisões; o que se torna inviável, diante do cenário estabelecido, dada a forma como os sistemas públicos de ensino têm tratado essa prática na escola.

Assim, busca-se a formação do leitor, mas oferta-se uma formação inicial e continuada insuficiente, mascarada; paga-se mal aos professores impedindo a continuidade e manutenção dos próprios hábitos de leitura; sobrecarregam-se os currículos com práticas mercadológicas; reduz-se o tempo de planejamento do professor para cumprir demandas burocráticas; retira-se o tempo de aula para treinar os alunos para realização das avaliações externas; e investem-se grandes quantias na compra de livros didáticos, o que não ocorre quando se trata da aquisição de livros literários para a renovação das bibliotecas escolares, do acervo docente e dos cantinhos de leitura nas salas de aula.

Mudar o rumo dos roteiros impostos e estabelecidos é urgente. Essas reflexões colocam em destaque o papel que as mudanças podem representar para o problema enfrentado na formação do leitor literário nos anos iniciais. Diante desse trágico cenário, faz-se fundamental reivindicar a implantação de políticas públicas genuinamente voltadas à formação do leitor literário, como um direito inalienável do aluno e, por que não, do professor. Em meio a isso, a prática e as falas das professoras e alunos evidenciam que a leitura de literatura na escola ainda resiste pela responsabilidade de poucos com a formação dos sujeitos; e que a garantia desse direito na escola não deve ser uma luta solitária. Deve ser uma defesa coletiva.

## **6 BOAS HISTÓRIAS NEM SEMPRE TÊM FINAIS FELIZES: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O professor dos anos iniciais quando privilegia em suas aulas a experiência de leitura literária abre para seus alunos a possibilidade de vivências incontáveis e inimagináveis, que contribuem para a formação do leitor. Resultado tão almejado no discurso presente nos documentos oficiais, embora não contemplado em ações efetivas do poder público.

Nos últimos anos têm se intensificado as discussões sobre o lugar da literatura na educação. Os efeitos das reformas recentes, o advento das novas tecnologias, o fortalecimento do discurso dos gêneros textuais, o novo perfil de aluno e as constantes dúvidas de como viabilizar a formação do leitor de literatura sinalizam a urgência da tarefa da escola em devolver o prazer pela leitura. Dessa forma, com o propósito de dialogar com outros sujeitos, apresentamos nossas considerações finais sobre a temática defendida nesta pesquisa.

Considerando as dificuldades encontradas por professores que atuam nos dois últimos anos do fundamental I e o baixo número de pesquisas destinadas a essa etapa da escolarização, buscamos com essa pesquisa encontrar resposta para a seguinte pergunta: De que forma se tem caracterizado o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária no 4º e 5º ano do ensino fundamental, levando ao movimento de aproximação ou afastamento entre os alunos e essa prática na escola? A partir desse problema, traçamos como objetivo geral analisar como se efetiva a prática docente de leitura literária e sua contribuição para formação do sujeito leitor em turmas do 4º e 5º ano da rede pública do município de Vila Velha-ES.

Para atingir tal objetivo, dialogamos com diferentes estudos e com os sujeitos dessa pesquisa. Apoiamo-nos nas contribuições de Wallon (1995) sobre o desenvolvimento da criança e na importância de se pensar o ser humano de maneira integrada e contextualizada; ressaltando a importância da afetividade, da inteligência e da motricidade ao longo de nossa evolução. Alinhamos essas contribuições aos estudos sobre a literatura infantil buscando entender seu papel para a formação do sujeito e

de que forma a afetividade se manifesta nesta prática. Partindo do pressuposto que a qualidade da relação estabelecida entre o sujeito e o objeto de conhecimento é também de natureza afetiva; e um dos fatores determinantes dessa relação é a atuação do professor.

Aliançados com Candido (2011) defendemos o direito inalienável à literatura na escola, como um bem que nos assegura a sobrevivência e garante a integridade física e espiritual. Além disso, compreendemos que a leitura literária na escola se desenvolve no cruzamento da leitura e da escrita. Já que ao aprender a ler, a criança amplia suas possibilidades de interação com as pessoas e a sua compreensão sobre o mundo. E ao colocar-se como autor de seus próprios textos, assume a posição daquele que registra suas compreensões para interagir com o outro. Por esse motivo, o texto deve ser o ponto de partida e de chegada do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

Por conseguinte, a análise das observações em sala de aula e das entrevistas demonstra que os aspectos afetivos caracterizam a interação professor-aluno nas aulas destinadas à leitura literária. Essa afetividade permeia toda ação docente; podendo ser constatada desde o momento em que as professoras preparam suas aulas, na forma como executam o planejamento, na interação e construção de sentido estabelecidas com seus alunos e no apoio e incentivo dado durante a realização das atividades.

Deste modo, as ações das professoras tornam possíveis experiências que imprimem marcas positivas na relação das crianças com o objeto de conhecimento que é a leitura literária. As professoras, ao adotarem essa prática, oferecem a possibilidade do aluno:

- a. ter o que dizer, pois não se trata mais de valorizar somente o que a escola quer e diz, mas sim de levar para a escola o que também a escola não sabe. Como na experiência da leitura do livro *A Árvore Generosa*, a experiência do vivido passa a ser o objeto e o ponto de partida para a reflexão;
- b. ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, pois no momento de escuta das relações estabelecidas pelos outros leitores em confronto com o texto, o aluno também é motivado a colocar-se com sujeito que tem algo a dizer, como aquele

- que se identifica ou se distingue do outro, e que nesse processo constrói sua própria identidade;
- c. ter para quem dizer o que se tem a dizer, pois para que a mensagem seja transmitida de forma clara, é importante ter um destinatário definido no momento da produção. Trata-se de um destinatário real, e não um instrumento didático dado a um leitor desconhecido, talvez nunca alcançado;
  - d. constituir-se como locutor, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, não como um sujeito idealizado, mas como sujeito real, em que sua palavra é um indicador dos caminhos que deverão ser trilhados pelo professor;
  - e. escolher as estratégias para realizar a atividade, tendo em vista que os relatos orais em sala de aula, antes da própria escrita, oferecem já oportunidades para discussões sobre estas diferenças, não como um ponto a ser estudado para saber as diferenças, mas como um aspecto a ser observado no trabalho que se quer executar em face do projeto em que estão professores e alunos engajados.

A contribuição do professor, neste processo, se dá não como a do destinatário final da obra conjunta que se produz, aquele que apenas aponta os erros, as falhas. Mas sim como mais um interlocutor que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como colaborador que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer, na forma que escolheu. Assim, uma prática com essas características, encontra na leitura literária, e não apenas no discurso dos gêneros textuais, o propósito para a formação de um leitor livre, responsável, crítico, uma personalidade sensível e inteligente.

Da mesma forma, confirma-se que as escolhas e a forma como as professoras realizam as atividades de leitura de literatura estão distantes da forma tradicional de abordagem da literatura na escola, baseadas nas fichas de leitura e nos textos do livro didático. Nesse tipo de abordagem tradicionalista, os alunos/leitores e, portanto, interlocutores, leem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo, imposta por uma autoridade alheia, que tornam possibilidades de interpretação em verdades absolutas, sem espaço para o contraditório e para a experiência real de leitura.

Em vista disto, as professoras, mesmo sem se dar conta dos efeitos de suas ações, ao reconhecerem o papel que as práticas de leitura literária atribuíram a sua formação pessoal, ao compartilharem as próprias experiências e ao utilizarem recursos pessoais para contar essas histórias a seus alunos, provocam modificações visíveis no grupo. Utilizam-se do caráter altamente contagioso das emoções e seu poder mobilizador do meio humano. Desse modo, foi possível observar que a relação sujeito-objeto-mediador produz repercussões externas e internas, marcadamente afetivas que contribuem para a constituição do que nos tornamos como pessoas.

Neste sentido, as emoções exteriorizadas pelas crianças no momento de leitura de literatura, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva das crianças, podendo ser consideradas como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, por meio do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Contudo, elas só se tornam o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, do qual recebe fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais não poderia realizar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo.

Durante a pesquisa, foram registrados comentários das crianças sobre os comportamentos das professoras e também sobre as leituras propostas. Esses comentários também manifestam sentimentos, que dão indícios sobre como essas experiências influenciam a aprendizagem e a relação professor-aluno, aluno-leitura, aluno-aluno, grupo-professora.

Os alunos demonstram sentimentos positivos quando têm uma experiência real de leitura; aprendem com as leituras realizadas; são ouvidos em seus posicionamentos; são motivados e apoiados durante a atividade; interagem com os colegas, professora e obra; e têm a possibilidade de se apropriar das leituras por meio da escrita.

Já os sentimentos negativos dos alunos foram principalmente motivados pela identificação com personagens e situações vivenciadas na leitura das obras. E mesmo quando esses sentimentos afloram, atuam positivamente sobre o leitor e as relações sociais, uma vez que receberam a fórmula diferenciada de ação diante de uma

situação, mudando a configuração daquilo que temos como prática consolidada através da experiência de leitura com o grupo.

Além da mudança de configuração, percebe-se que os sentimentos negativos despertados também são atenuados quando, ao ser devolvida ao aluno a posse da palavra no momento da interação e da produção escrita, torna-se possível um retorno a si mesmo pela reflexão. Assim, a reflexão integrada à capacidade redentora da escrita permite o domínio sobre uma situação de conflito, tornando esse um aprendizado para a vida. Cabe salientar que, na vida cotidiana, a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual. Contudo, uma crise emocional tende a se dissipar mediante atividade reflexiva. Logo, a comoção, o medo, a raiva e a indignação diminuem quando o sujeito compreende suas causas.

Da mesma forma, os sentimentos negativos das professoras estão relacionados às relações interpessoais dentro da escola; à falta de compreensão e valorização dos demais profissionais; e à falta de condições para a consolidação dessa prática na escola. Todavia, também demonstram desagrado na maneira como a prática docente e, conseqüentemente, as práticas de leitura literária têm sido tratadas pelo poder público.

Entendemos, ao vivenciar o cotidiano desta escola, que a formação do leitor não é atribuição única do professor, toda comunidade escolar tem que atuar em função do mesmo objetivo. As ponderações das professoras sinalizam direções que podem (e devem) ser tomadas pela escola que tem como propósito a formação da autonomia do leitor: é preciso garantir um ambiente organizado para a leitura; planejamentos e ações coletivas; aquisição de material para o professor, não só para a renovação do acervo da biblioteca, mas também dos cantinhos de leitura em sala de aula. Somando a isso, é preciso envolver todos aqueles que atuam na escola, do gestor à pessoa que trabalha na portaria, todos devem ter em mente e desfrutar o mesmo propósito e benefícios da leitura. Afinal, a escola ainda é um espaço democrático que privilegia a formação daqueles que ali circulam.

Deste modo, as práticas investigadas revelam que é na frequência das experiências estéticas com o livro e no exercício dessa escolha que a criança se aproxima da literatura e desenvolve o gosto pela leitura. Nesse sentido, faz-se imprescindível:

dispor bons livros nos ambientes frequentados pelas crianças na escola; desenvolver uma perspectiva positiva sobre o ato de ler literatura na escola; manter a frequência das aulas semanais de leitura, como uma prática planejada; ter tempo de leitura e atividades relacionadas na biblioteca; utilizar outros espaços potenciais da escola para a prática de leitura; e garantir o tempo de escrita literária. Além de possibilitar outras experiências estéticas integradas à leitura, como as utilizadas pelas professoras: apresentações orais, piqueniques literários, exposição de trabalhos, trocas de experiências, e também contação de histórias e dramatizações, em suma, é preciso criar memórias, laços, entre a criança e a literatura nos anos iniciais.

Demonstra-se também que somente ações dentro da escola não são suficientes para a efetivação de uma comunidade de leitores. As constantes interferências do poder público, ocasionadas pelas reformas neoliberais que atingem a educação têm mudado significativamente a rotina na escola. Atualmente, muito do tempo de aula destina-se à aplicação e treinamento para realização das avaliações externas, além de servirem como estratégia de controle e conduzirem a ação educativa, colocando-se como obstáculos à prática de leitura literária. Corroboramos que essas “reformas” somente acrescentam mais exigências à escola sem remover os verdadeiros impedimentos que afligem o ensino público, como a formação do leitor autônomo.

No mesmo sentido, a formação docente também é um obstáculo à prática de leitura literária na escola. A literatura é fundamental para a formação humana e, portanto, deve fazer parte do currículo dos futuros professores. Sua ausência na formação docente na educação básica leva a uma abordagem da literatura infantil de forma irregular, assistemática e, em até mesmo inexistente. Do mesmo modo, no ensino superior, essa ausência nos currículos compromete toda a rede de leitura, tendo em vista que é responsabilidade do curso de Pedagogia formar os futuros professores de crianças, jovens e adultos dos primeiros níveis de ensino.

Além disso, mesmo quando se presume a oferta na formação continuada, estas destinam-se à defesa dos gêneros textuais como práticas de formação do leitor. O que na verdade impõe-se como mais um impedimento à literatura na escola, reforçando a ideia de que a prática mecanicista é que deve ser valorizada na escola. Destacamos ainda que para o professor da educação básica ser um mediador da prática de leitura literária é preciso que ele mesmo seja um leitor ou tenha uma relação

de intimidade com os livros. Esse é um aspecto decisivo que pode marcar a relação do leitor com os livros, positiva ou negativamente.

Dessa forma, constatamos que o descaso com a formação do professor – na formação inicial e continuada – para as práticas de leitura, assim como a ausência de políticas públicas de incentivo à leitura literária institucionalizam e reforçam a negação do direito à literatura na escola. Investir altas quantias na compra de livro didático e na aplicação das avaliações externas não acarretam a formação do leitor, ao contrário disso, só aumentam as desigualdades. A defesa desse direito implica entender a literatura como criação artística e a escola como espaço público e democrático de acesso à literatura; os professores e crianças como sujeitos que pensam o mundo, são afetados, criam e se transformam com as leituras realizadas.

Em vista deste fatídico cenário, faz-se fundamental reivindicar a implantação de políticas públicas voltadas à formação do leitor literário, que não estejam subvertidas às políticas de mercado, mas que tenham como objetivo a experiência real de leitura de literatura na escola, como aquilo que desenvolve em nós a quota de humanidade, nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza e o semelhante, e que ao mesmo tempo é formativa porque nos afeta de maneira complexa, nos faz pensar em nós mesmos e nos outros.

Esta pesquisa poderia se destinar a contar uma bela história da prática de duas professoras e seus alunos, que desde a infância descobriram a importância da literatura para a formação pessoal e a descoberta de mundo e, por esse motivo, procuram contagiar e estabelecer uma relação de afeto entre a criança e a literatura. Contudo, como toda boa história, nem tudo é fácil e simples no percurso escolhido. Apesar dos obstáculos que se interpõem pelo caminho, as professoras resistem. As reflexões que puderam ser registradas a partir da prática que desenvolvem na escola, apontam caminhos para as mudanças que podem representar a superação das dificuldades encontradas, por elas e por tantos outros, na formação do leitor literário nos anos iniciais.

Assim, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível constatar que ainda há um número limitado de pesquisas voltadas a essa etapa da vida escolar, o 4º e o 5º ano. Além disso, o mapeamento das publicações acadêmicas trouxe indícios da

ausência de alguns temas relevantes para a formação do leitor literário na escola. Entre eles podemos destacar o maior aprofundamento dos estudos sobre a relação afetividade e leitura literária. E também pesquisas sobre os efeitos das reformas neoliberais às práticas de leitura literária nos anos iniciais; o papel do contador de histórias para a formação do leitor literário; e o lugar da literatura para os anos iniciais na BNCC. Temáticas discutidas em pesquisas destinadas ao fundamental II e ao ensino médio, mas não verificadas para os anos iniciais.

Por fim, ressaltamos a necessidade urgente da continuidade das pesquisas sobre a escolarização da leitura literária, de forma a ampliar o conhecimento sobre determinados aspectos envolvidos nessa prática, revelando à sociedade a importância da literatura para a formação dos sujeitos, além de descortinar o verdadeiro propósito de muitas das ações governamentais que supostamente deveriam incentivar a formação do leitor.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoría de la seudocultura. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Sociologica**. Madrid: Taurus Ediciones, 1986.

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2014.

ALMEIDA, L. R.; SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília, DF: Editora Plano, 2018.

AMARAL, S. A. Estágio categorial. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2004. p.51-58.

ANDRADE, C. D. de. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1930.

BANDEIRA, P. **A marca de uma lágrima**. São Paulo: Moderna, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTOS, A. B. B. I. **Wallon e Vygotsky**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2014.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTOLANZA, A. M. E. **Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil**: entre rupturas e continuidades. Educar em Revista [online]. 2019, v. 35, n. 75 [Acessado 11 Janeiro 2023], p.283-303. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.65343>>. Epub 29 Jul 2019. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65343>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDAU, V. M. F. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade [online]. 2012, v. 33, n. 120 [Acessado 7 Novembro 2022], p. 715-726.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>>. Epub 24 Out 2012. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARRARO, A. **O Estudante**. São Paulo: Global, 1975.

CASASANTA, T. **Girafinha Flor faz uma descoberta**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

DALLA-BONA, E. M; FONSECA, J. T. **Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher**. Educar em Revista [online]. 2018, v. 34, n. 72 [Acessado 11 Janeiro 2023], p. 39-56. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.62754>>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62754>.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p.85-98.

DE NADAI, G. S. **Práticas de leitura em turmas de quarta série do ensino fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra-ES**. 2013. Dissertação (Mestrado) - PPGE, Universidade Federal do Espírito Santo.

DONADON, D. G. **Afetividade e subjetividade: a construção de sentidos na educação de jovens e adultos**. 2020. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638937>. Acesso em: 16 mai. 2023.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Educar (UFPR), n.24, 2004.

DUPRÉ, M. J. **A montanha encantada**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1976.

\_\_\_\_\_. **A Mina de ouro**. 28ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **O cachorrinho Samba**. São Paulo: 1981.

ESPÍNDULA, A. **Minhas descobertas pela região das montanhas capixabas**. Vila Velha: Casaca, 2022.

ESTEBAN, M. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 124-145.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, 2015, p.75-92.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRANCO, B. **Ernesto**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**.5.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

FRANCO, M. A. S. Introdução. In: \_\_\_\_\_. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2009. Disponível em:

[https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_10\\_PAE.pdf](https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf).

Acesso em: 04 mar. 2022.

FRANTZ, M.H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GANYMEDES, J. **Por uma semente de paz**. São Paulo: Editora do Brasil, 1984

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

GERVAIS, B. Três personagens em busca de leitores: uma fábula. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. R.(Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p.39-51.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas: São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 02/11/2022.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

GROTTA, E. C. B. Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos. In: LEITE, S.A.S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 195-222.

HEINE, H. **Amigos**. São Paulo: Ática, 2020.

HERMANN, K.; RIECH, H. **Christiane F., 13 anos, drogas, prostituída**. São Paulo: Edições Best Bolso, 1978.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1985.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. R.(Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p.25-38.

LEAHY-DIOS C. **Educação literária como metáfora social: Desvios e rumos**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEBRUN, M. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. R.(Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p.133-148.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. São Paulo: Mercado das letras, 2018.

\_\_\_\_\_. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, S.A.S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p.15-46.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. A afetividade em sala de aula: as condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MACEDO, M. S. A. N. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento.** 14ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MOREIRA, R. C. M. **Experiências Literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha.** 2010. Dissertação (Mestrado) – PPGE, Universidade Federal do Espírito Santo.

MOURA, C.H. G. **Os efeitos das recentes reformas no ensino fundamental: obstáculos a uma atividade educativa crítica e formativa.** São Paulo: Edições Loyola, 2019.

NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico.** Curitiba: Intersaberes, 2018.

PAIXÃO, L. M. B. M. **Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e no quinto anos do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Vitória(ES).** 2014. Dissertação (Mestrado) - PPGE, Universidade Federal do Espírito Santo.

PRADO, A. **Poesia reunida.** Rio de Janeiro: Record, 2015.

RAMOS, G. **Vidas Secas.** 41ª ed. São Paulo: Record, 1978.

REYS, M. **O mistério das cinco estrelas.** São Paulo:Ática,1981.

REZENDE, N. L. de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.L. de(Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.**São Paulo: Alameda, 2013. p. 8-18.

ROCHA, R. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.

RODRIGUES, A. C. S. Formação do leitor escolar: Mediação e produção de inferências. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível.** São Paulo: Mercado das letras, 2018.

ROLINDO, A. **O processo de constituição do aluno como produtor de texto: o papel da mediação pedagógica.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda: 2013.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora**. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. **O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária**. Educar em Revista [online]. 2018, v. 34, n. 72 [Acessado 11 Janeiro 2023], p.151-167. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.62735>>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62735>.

SAUD, C. M. L. R. **Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano** - novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHUTZ, A. **Common-sense and scientific interpretation in human action**. Philosophy and Phenomenological Research, [S.l.], 1982.

SILVA, L. M. **Memórias de leitura: a constituição do leitor na escola**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SILVERSTEIN, S. **A árvore generosa**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; VERSIANI, Z. M. (orgs). **A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e Juvenil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, J. S. Z. de. **A mediação da família na constituição do leitor**. 2005. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SZYMANSKI, H. (Org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevista. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista reflexiva em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 63-86.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VITORIA, J. **Zezinho, o dono da porquinha preta**. São Paulo: Ática, 1981

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R; ROSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2021, 11ª ed.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Anuência

Declaro para os devidos fins que eu, \_\_\_\_\_,  
como Diretor(a) da Escola \_\_\_\_\_  
(Portaria de nomeação nº. \_\_\_\_\_, de \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_), estou de acordo com a  
execução do projeto de pesquisa intitulado “**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUESTÕES SOBRE A  
AFETIVIDADE NO PROCESSO DE LEITURA**”, sob a coordenação e a  
responsabilidade do Professor Orientador Dr. João Paulo Casaro Erthal e a mestranda  
Josiane Xavier Theláu Campos, do Programa de Pós- Graduação da Universidade  
Federal do Espírito Santo “**ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**” - **CCENS/UFES**, que será desenvolvido ao longo do ano letivo de  
2022, o qual terá o apoio desta Instituição de Ensino.

Local \_\_\_\_\_ – ES, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2022.

\_\_\_\_\_  
Nome – cargo/função  
(carimbar)

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Práticas de Leitura Literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Questões sobre a Afetividade no Processo de Leitura”, desenvolvida pela mestrande Josiane Xavier Theláu Campos (matrícula 2021230673), sob a orientação do Prof. João Paulo Casaro Erthal, do Programa de Pós-Graduação de Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, em Alegre-ES.

Este estudo buscará analisar como se efetiva a prática docente de leitura literária e sua contribuição para formação do sujeito leitor em turmas do 4º e 5º ano da rede pública do município de Vila Velha-ES. Para realizar a pesquisa, o procedimento de coleta de dados compreenderá a realização de observação das interações entre professores e alunos; uma entrevista com os alunos e uma entrevista com o professor regente.

A observação da interação entre professor e aluno, nas aulas de leitura literária, será registrada em diário de campo e procurará registrar as expressões faciais, gestos, falas e postura durante a atividade. A entrevista será gravada em áudio e tratará sobre a prática de leitura literária desenvolvida pela professora em sala de aula, sua formação como leitora e a forma como interage com os alunos. A entrevista ocorrerá na escola, em um dia de planejamento a ser combinado previamente.

Os riscos de sua participação na pesquisa são mínimos e podem decorrer de possível constrangimento e/ou estresse emocional relacionado às lembranças de experiências passadas ao responder alguma questão específica da entrevista. Este será minimizado em virtude da possibilidade de você poder recusar-se a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento. Outro possível risco diz respeito ao tempo previsto para finalizar a entrevista (30 a 50 min.). Mas você pode pedir a interrupção ou um outro momento para realização da entrevista. Fica garantida a suspensão imediata da pesquisa caso haja algum risco ou dano à sua saúde que não esteja previsto neste documento; e a garantia de que serão respeitados os seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

O benefício direto que o professor terá ao participar da pesquisa será a realização de uma autoavaliação da sua formação docente. Além disso, destacam-se benefícios indiretos, o retorno social através do compartilhamento de experiências com a leitura de literatura na educação básica e, conseqüentemente, contribuir para efetivação ou melhoria da mesma nos anos iniciais.

Caso ocorra danos diretos ou indiretos aos seus direitos individuais decorrentes de sua participação na pesquisa, você poderá acionar a justiça para requerer indenização, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil. Sua participação é voluntária e não acarretará custos para você, e não implicará em nenhuma compensação financeira adicional.

A pesquisadora garantirá e se responsabilizará, pelo tempo que for necessário, em prestar-lhe toda assistência imediata, integral e gratuita, por qualquer complicação e danos decorrentes por sua participação nesta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão compartilhados com você e permanecerão confidenciais até que a pesquisa seja finalizada. Seu nome ou qualquer informação

que indique a sua participação não serão divulgados sem a sua permissão. As informações e dados obtidos na pesquisa serão utilizados somente para essa pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, após isso serão destruídos. Você pode se recusar a participar ou desistir da sua participação em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Caso retire seu consentimento, você não será mais contatado (a) pela pesquisadora.

Qualquer dúvida, entre em contato com o orientador pelo e-mail: jperthal@gmail.com; ou com a mestrandia pelo e-mail josiane.campos@ufes.br. Você também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.alegre.ufes@gmail.com ou correio; ou no endereço Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES, Brasil.

O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h. Destaco também que este projeto está registrado na Plataforma Brasil. Essa plataforma realiza a análise ética dos processos relacionados às pesquisas envolvendo seres humanos no território nacional.

Qualquer reclamação ou questionamento em relação a esta pesquisa entre em contato com o Professor Orientador: Prof. Dr. João Paulo Casaro através do telefone e e-mail.

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Rubricas

( ) Declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.  
 ( ) Declaro que fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Sei que em qualquer momento poderei retirar meu consentimento ou interromper a minha participação na pesquisa sem que isso me cause qualquer penalidade. Também declaro ter sido garantida a permissão de solicitar qualquer informação a mais sobre a pesquisa. Declaro ter sido certificado(a) de que todos os dados dessa pesquisa serão confidenciais e, em caso de dúvidas, poderei contatar a pesquisadora responsável ou o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal, rubricada em todas as páginas.

Vila Velha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

\_\_\_\_\_  
 Participante da pesquisa

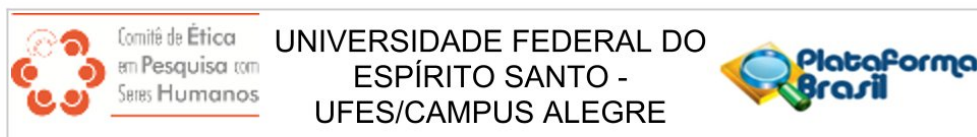
Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Práticas de Leitura Literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Questões sobre a Afetividade no Processo de Leitura”, eu, Josiane Xavier Theláu Campos, declaro ter cumprido as

exigências do(s) item(s) IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

---

Josiane Xavier Theláu Campos

## APÊNDICE C – Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

**Pesquisador:** João Paulo Casaro Erthal

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58926122.2.0000.8151

**Instituição Proponente:** COORDENACAO ADMINISTRATIVA DO SUL DO ESPIRITO SANTO - CASES -

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.504.487

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA" tem por objetivo analisar como se efetiva a prática docente de leitura literária e sua contribuição para formação do sujeito leitor em turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental, levando ao movimento de aproximação ou afastamento entre os alunos e essa prática na escola. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva walloniana que defende o entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos, considerando a criança em sua totalidade; e também na importância da mediação e interação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores defendidas por Vygotsky. Para a discussão sobre a importância da leitura literária para o desenvolvimento integral da criança, buscou-se os estudos de Cândido, Chartier, Martins, Rouxel entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a ser realizada em uma escola pública do município de Vila Velha (ES). A coleta de dados será feita por meio da observação das atividades de leitura literária desenvolvidas pelo professor e entrevistas semiestruturadas com alunos e professores. Com esses recursos, busca-se compreender as situações de interação que surgirem, bem como, por meio dos comentários e memórias desses sujeitos sobre as atividades, estabelecer uma relação entre as experiências de leitura vividas nas aulas com a formação desse leitor. Assim, espera-se identificar e analisar de que forma os acontecimentos da sala de aula, de maneira especial as ações do professor, afetam a aprendizagem dos alunos e sua relação com a leitura literária nos anos iniciais.

**Endereço:** Alto Universitário, s/n, Guararema

**Bairro:** CENTRO

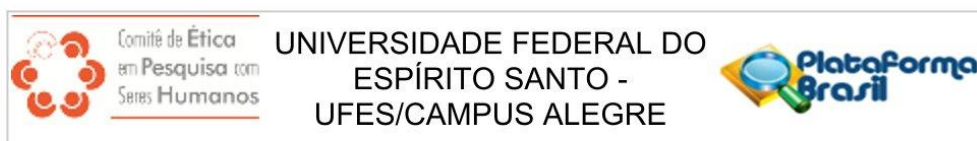
**UF:** ES

**Município:** ALEGRE

**CEP:** 29.500-000

**Telefone:** (28)3552-8771

**E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.504.487

**Objetivo da Pesquisa:**

De acordo com o pesquisador responsável, o objetivo geral da pesquisa é “Analisar como se efetiva a prática docente de leitura literária e sua contribuição para formação do sujeito leitor em turmas do 4º e 5º ano da rede pública do município de Vila Velha-ES.” Os objetivos específicos são: “Conhecer como se caracteriza a interação professor-aluno nas aulas destinadas à leitura literária; Identificar e analisar os fatores que contribuem para o trabalho docente com a leitura literária no 4º e 5º ano; Identificar de que forma a afetividade se manifesta na relação professor-aluno e sua possível interferência no processo de apropriação da leitura literária; Analisar como as experiências com a leitura literária em sala de aula contribuem para a formação do sujeito leitor.”

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com o pesquisador responsável, os riscos da pesquisa são: “Os riscos podem decorrer de possível constrangimento e/ou estresse emocional relacionado às lembranças de experiências passadas ao responder alguma questão específica da entrevista. Este será minimizado em virtude da possibilidade dos sujeitos poderem recusar-se a responder qualquer questão que traga constrangimento. Outro possível risco diz respeito ao tempo previsto que será ocupado para finalizar a entrevista (30 a 50 minutos). Este também será minimizado pela possibilidade de pedir uma pausa, a interrupção ou um outro momento para realização da entrevista.

Poderá, também, haver o constrangimento por falta de interpretação ou compreensão dos questionamentos, o que será minimizado devido ao esclarecimento do máximo de detalhes possíveis no momento da entrevista e também eventuais dúvidas serão esclarecidas no momento da apresentação do TCLE, antes da assinatura do termo. Por último, o possível constrangimento pela gravação de voz, que pode ser minimizado pelo direito de optar por não participar dessa etapa da pesquisa.”

De acordo com o pesquisador responsável, os benefícios da pesquisa são: “a participação na pesquisa possibilita ao aluno voluntário refletir sobre a importância da leitura de livros literários para a sua formação, reconhecer a importância das atividades desenvolvidas pelo professor nas aulas, bem como contribuir com informações importantes para o desenvolvimento dessa prática. O benefício direto que o professor terá ao participar da pesquisa será a realização de uma autoavaliação da sua formação docente. Além disso, destacam-se benefícios indiretos, proporcionando retorno social através do compartilhamento de experiências com a leitura de literatura na educação básica e, conseqüentemente, contribuir para efetivação ou melhoria da mesma nos anos iniciais.”

**Endereço:** Alto Universitário, s/n, Guararema

**Bairro:** CENTRO

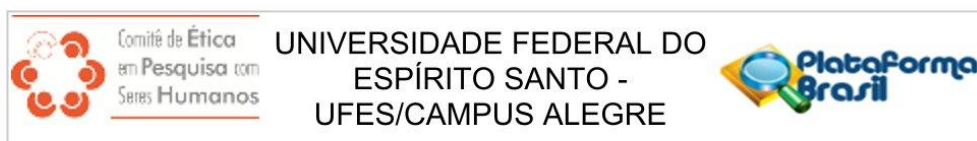
**UF:** ES

**Município:** ALEGRE

**CEP:** 29.500-000

**Telefone:** (28)3552-8771

**E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.504.487

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Folha de rosto: apresentada e adequada.
- Projeto detalhado: apresentado e adequado.
- TCLE: apresentado e adequado.
- Termo de anuência da instituição onde a pesquisa será realizada: apresentado e adequado
- Cronograma: apresentado e adequado.
- Orçamento: apresentado e adequado.

**Recomendações:**

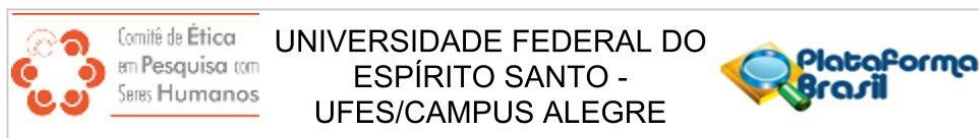
Em relação à primeira pendência "Se entender como pertinente a esta pesquisa, incluir os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa na plataforma Brasil", houve uma interpretação equivocada. A pendência/recomendação era para acrescentar na plataforma Brasil, os critérios de inclusão (por exemplo: turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de Vila Velha (ES) e exclusão de participantes na pesquisa. Dessa forma não há necessidade do acréscimo da seguinte frase "Destaco também que este projeto está registrado na Plataforma Brasil. Essa plataforma realiza a análise ética dos processos relacionados às pesquisas envolvendo seres humanos no território nacional" nos TCLEs.

Sugestão: No TCLE, na parte dos riscos, suprimir o trecho que informa que os riscos serão mínimos. O texto ficaria da seguinte forma: "Os riscos da participação de seu(a) filho(a) na pesquisa podem decorrer de possível..." (TCLE pais/responsáveis) e "Os riscos de sua participação na pesquisa podem decorrer de..." (TCLE professores). Não cabe ao pesquisador quantificar esse risco, apenas informar quais são.

Sugestão: Não é necessário informar o número do telefone celular dos autores da pesquisa. O telefone Institucional já seria satisfatório.

Considerando a pandemia da Covid-19, o CEP recomenda que as equipes de pesquisadores e os participantes das pesquisas não sejam expostos a situações de risco para a saúde. Todas as recomendações das autoridades de saúde, dos centros responsáveis pelas pesquisas e do município e instituição onde a pesquisa será realizada deverão ser seguidas, buscando evitar a

**Endereço:** Alto Universitário, s/n, Guararema  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 29.500-000  
**UF:** ES **Município:** ALEGRE  
**Telefone:** (28)3552-8771 **E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.504.487

disseminação do vírus e o contágio da população.

Os cronogramas propostos devem considerar a situação da pandemia e serem reestruturados, se necessário for, no intuito de favorecer o isolamento social e, conseqüentemente, a segurança da população. Caso haja necessidade de alterações nos protocolos de pesquisa em razão dessa situação excepcional, as modificações devem ser enviadas, como emendas, ao CEP.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

1. O CEP/Alegre/UFES deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
2. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP/Alegre/UFES deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
3. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o sujeito de pesquisa.
4. Em conformidade com a Carta Circular nº.003/2011CONEP/CNS, para TCLE's impressos faz-se obrigatória a rubrica em todas as páginas, pelos participantes de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.
5. Em muitos estudos, para que os benefícios aos participantes sejam efetivos, posteriormente à realização da pesquisa, é de grande importância o pesquisador retornar à Instituição onde foi realizada a pesquisa e apresentar os resultados e conclusões."

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1951130.pdf	20/06/2022 18:48:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_JosianeXCampos_modificado.pdf	20/06/2022 18:43:25	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	20/06/2022 18:33:48	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de	_TALE_modificado.pdf	20/06/2022	JOSIANE XAVIER	Aceito

**Endereço:** Alto Universitário, s/n, Guararema

**Bairro:** CENTRO

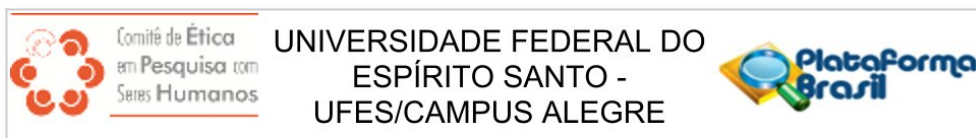
**CEP:** 29.500-000

**UF:** ES

**Município:** ALEGRE

**Telefone:** (28)3552-8771

**E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.504.487

Assentimento / Justificativa de Ausência	_TALE_modificado.pdf	18:21:18	THELAU CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_modificado.pdf	20/06/2022 18:17:25	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_modificado.pdf	20/06/2022 18:16:22	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_JosianeXCampos.pdf	20/05/2022 11:05:22	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Josiane.pdf	20/05/2022 09:12:34	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito
Outros	tabelas_coletaecategorizacao.pdf	20/05/2022 07:49:26	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito
Cronograma	cronograma_projeto.pdf	20/05/2022 07:30:34	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_ALUNO.pdf	19/05/2022 22:24:28	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PROFESORA.pdf	19/05/2022 22:10:02	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito
Outros	TALE.pdf	19/05/2022 21:59:25	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito
Outros	anuenciaVV.pdf	19/05/2022 21:54:52	JOSIANE XAVIER THELAU CAMPOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ALEGRE, 01 de Julho de 2022

Assinado por:

**WENDEL SANDRO DE PAULA ANDRADE**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Alto Universitário, s/n, Guararema

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 29.500-000

**UF:** ES

**Município:** ALEGRE

**Telefone:** (28)3552-8771

**E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com

## **APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais e Responsáveis**

Senhores Pais ou Responsáveis,

Seu filho está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), da pesquisa “Práticas de Leitura Literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Questões sobre a Afetividade no Processo de Leitura”, desenvolvida pela mestrande Josiane Xavier Theláu Campos (matrícula 2021230673), sob a orientação do Prof. João Paulo Casaro Erthal, do Programa de Pós-Graduação de Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, em Alegre-ES.

Este estudo tem o objetivo de analisar quais ações da professora com leitura literária contribuem para a formação do aluno leitor em turmas do 4º e 5º ano da rede pública do município de Vila Velha-ES. Para alcançar esse objetivo, a pesquisadora precisará observar as interações entre professores e alunos na sala de aula; fazer uma entrevista com os alunos e uma entrevista com a professora.

A observação da interação entre professor e aluno será nas aulas de leitura literária servirá para registrar as expressões faciais, gestos, falas e postura da professora e dos alunos durante a atividade. A entrevista com o(a) aluno(a) acontecerá na escola, durante a aula, será gravada em áudio e terá perguntas sobre as atividades de leitura de literatura feitas pela professora, a forma como interage com as crianças e o que sentem durante essas atividades.

Os riscos da participação de seu(a) filho(a) na pesquisa são mínimos e podem decorrer de possível constrangimento e/ou estresse emocional causado por não querer responder alguma pergunta. A criança não é obrigada a responder, ela pode se recusar a responder qualquer questão que não queira. Outro possível risco diz respeito ao tempo previsto para finalizar a entrevista (20 a 30 min.). Mas ela pode pedir uma pausa ou um outro momento para realização da entrevista. Fica garantida a suspensão imediata da pesquisa caso haja algum risco ou danos à saúde que não esteja previsto neste documento; e a garantia de que serão respeitados os seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

A participação de seu(a) filho(a) na pesquisa pode ajudá-lo(a) a entender a importância da leitura para a sua formação. Além disso, a participação dele(a) poderá ajudar no desenvolvimento de um trabalho de leitura mais prazeroso para a criança.

Caso ocorra danos diretos ou indiretos aos seus direitos individuais decorrentes da participação de seu filho(a) na pesquisa, você poderá acionar a justiça para requerer indenização, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil. A participação é voluntária e não acarretará custos para você, e não implicará em nenhuma compensação financeira adicional.

A pesquisadora garantirá e se responsabilizará, pelo tempo que for necessário, em prestar toda assistência imediata, integral e gratuita, por qualquer complicação e danos decorrentes da participação da criança nesta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os envolvidos e permanecerão confidenciais até que a pesquisa seja finalizada. Fique tranquilo(a)! O nome ou qualquer informação que indique a participação da criança não será divulgada sem a sua permissão. As informações obtidas serão utilizadas somente para essa pesquisa, ficarão com a pesquisadora e serão destruídas após cinco anos.

Você pode recusar a participação de seu (a) filho (a) ou desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Se recusar a participação, não entraremos mais em contato.

Se tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, entre em contato por e-mail com o orientador ( [jperthal@gmail.com](mailto:jperthal@gmail.com)). Também pode falar com a mestrande por e-mail ( [josiane.campos@ufes.br](mailto:josiane.campos@ufes.br)). Você também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail [cep.alegre.ufes@gmail.com](mailto:cep.alegre.ufes@gmail.com) ou correio; ou no endereço Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES, Brasil.

O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h. Destaco também que este projeto está registrado na Plataforma Brasil. Essa plataforma realiza a análise ética dos processos relacionados às pesquisas envolvendo seres humanos no território nacional.

Qualquer reclamação ou questionamento em relação a esta pesquisa entre em contato com o Professor Orientador: Prof. Dr. João Paulo Casaro através do telefone e e-mail.

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

( ) Declaro que **autorizo** meu (a) filho(a) em participar voluntariamente desta pesquisa.

( ) Declaro que fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Sei que em qualquer momento poderei retirar meu consentimento ou interromper a minha participação na pesquisa sem que isso me cause qualquer penalidade. Também declaro ter sido garantida a permissão de solicitar qualquer informação a mais sobre a pesquisa. Declaro ter sido certificado(a) de que todos os dados dessa pesquisa serão confidenciais e, em caso de dúvidas, poderei contatar a pesquisadora responsável ou o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada pela pesquisadora principal, rubricada em todas as páginas.

Vila Velha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Polegar direito

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Práticas de Leitura Literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Questões sobre a Afetividade no Processo de Leitura”, eu, Josiane Xavier Theláu Campos, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

\_\_\_\_\_  
Josiane Xavier Theláu Campos

## **APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Práticas de Leitura Literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Questões sobre a Afetividade no Processo de Leitura.**

Seus pais permitiram que você participasse. Queremos saber de que forma as atividades de leitura de literatura feitas pela professora podem gerar uma maior afinidade e ajudá-lo(a) a gostar mais de ler histórias.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 9 a 11 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. É um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na escola, a pesquisadora observará as aulas de leitura de literatura realizadas pela professora. Após alguns dias, você será entrevistado, as perguntas serão sobre as atividades de leitura e sobre o que sente em relação a elas. Nesse momento vai poder manifestar sua opinião e dizer o que sentiu sobre a atividade, a história, a participação dos colegas e da professora.

Na entrevista será usado um gravador de voz. O uso do gravador é considerado seguro, mas pode ser que não goste de ter sua voz gravada. Caso isso ou outros problemas aconteçam no decorrer da pesquisa, você pode ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES). Mas há coisas boas que podem acontecer! Sua participação pode ajudar outras crianças e professores que não conhecem as histórias dos livros que a sua professora conta nas aulas e a importância que elas têm para o desenvolvimento infantil.

Fique tranquilo(a)! Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os nomes das crianças que participaram da pesquisa.

Quando terminarmos a pesquisa, as descobertas serão compartilhadas com você e seus colegas, mas os nomes continuarão em segredo. Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, pode nos perguntar no número de celular que deixamos acima.

Sua participação será muito importante.

Eu, \_\_\_\_\_,  
aluno(a) do \_\_\_\_ (turma), da escola \_\_\_\_\_ aceito  
participar da pesquisa **Práticas de Leitura Literária nos Anos Iniciais do Ensino  
Fundamental: Questões sobre a Afetividade no Processo de Leitura**, que tem o/s  
objetivo analisar como se efetiva a prática docente de leitura literária e sua  
contribuição para formação do sujeito leitor em turmas do 4º e 5º ano da rede pública  
do município de Vila Velha-ES.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que  
posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e  
desistir que ninguém vai ficar chateado(a).

A pesquisadora me ajudará a esclarecer minhas dúvidas sobre a atividade e  
conversará com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar  
da pesquisa.

Vila Velha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## **APÊNDICE F – Roteiro para a entrevista com os alunos**

- Você gosta de ler? Que tipo de histórias você gosta mais? Por quê?
- O que acha das atividades de leitura propostas pela professora? Por quê?
- Você se lembra da atividade ... (citar a atividade) realizada por sua professora?  
O que vocês estavam estudando neste momento/dia?
- Durante a atividade realizada nesse dia, como você se sentiu?
- Que momento da história te deixou mais feliz, preocupado ou triste? Por quê?
- Tem algum personagem que mais gostou? Por quê? Há algum personagem que não se identificou? Por quê?
- Do que gosta mais quando tem leitura de histórias na escola? E o que não gosta? Por quê?
- A professora lê para vocês? Se sim, fale um pouco sobre esse momento? E o que vocês fazem depois da leitura?
- O que a sua professora e os seus colegas fazem para te ajudar durante essas atividades?
- Tem alguém mais que te ajuda a ler os livros de literatura? Quando isso acontece, como se sente?
- Quando um amigo na escola fala de uma história que leu e achou interessante, como se sente? O que você faz?
- Você acha importante ler as histórias que a professora pede? Por quê?

## **APÊNDICE G – Roteiro para a entrevista com as professoras**

### **PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

- Como foi a sua trajetória escolar?
- Que contribuições seus pais deram ao seu processo de escolarização?
- Como foi a sua graduação? Por que escolheu o magistério?
- Na graduação, você teve orientação para trabalhar com a literatura na sala de aula? Como foi isso?

### **HISTÓRIA DE LEITURA**

- Você lembra dos primeiros contatos que teve com as histórias infantis? Como aconteceu?
- Você pode narrar como foi o seu contato com a literatura na escola básica?
- Como surgiu seu interesse pela leitura?
- Você teve alguém como modelo de leitor durante sua história de leitura? Quem?
- Que tipo de material você lê? Com que frequência? Por quê?
- E a biblioteca da escola? Costuma frequentar? Em que momento?
- Qual foi o último livro que você leu? Você se considera um(a) leitor(a)? Qual imagem tem de si como leitor(a)?

### **PRÁTICA DOCENTE**

- Fale sobre a sua experiência em sala de aula. O que mais te angustia? E o que mais te dá prazer em seu trabalho?
- Há alguma conexão entre a sua história pessoal e sua prática em sala de aula com a leitura literária?
- Você já participou de alguma formação para abordagem da literatura com alunos do 4º e 5º ano? Conte como foi?
- Como você planeja/prepara suas aulas de leitura literária? Que aspectos busca privilegiar na hora do planejamento?

- Que importância você vê na mediação que faz entre seu aluno e a atividade de leitura literária? Que aspectos dessa mediação você considera como facilitadores desse processo?
- Você considera os aspectos afetivos como elementos importantes no desenvolvimento do aluno leitor? Se a resposta for positiva, como a afetividade se manifesta no seu dia-a-dia no trabalho com a literatura?
- Você acha que essa relação com a leitura literária influencia a relação do aluno com a escrita? Como percebe isso no seu dia a dia em sala de aula?
- Quais são as principais dificuldades para desenvolver suas aulas de leitura literária?
- O que (a mais) poderia ser feito para incentivar a leitura literária na escola?

**APÊNDICE H –**  
**Códigos para a transcrição da observação e entrevista**

<b>CÓDIGO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
/	Corte.
...	Pausa/ silêncio.
( )	Notas sobre as falas ocorridas no momento da atividade, gestos, fisionomias, postura.
(( ))	Superposição de falas, vozes simultâneas.
[...]	A fala foi suprimida em algum ponto.
::	Alongamento de vogal ou consoante.