



Children's literature and dialogic interaction between text and subject as infinite possibilities for recreation.

O TRABALHO COM A LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

*WORKING WITH LITERATURE IN LITERACY: IMPLICATIONS FOR THE
TRAINING OF THE CRITICAL READER*

Gilciane Ottoni Pinheiro,¹ Mara Rubia Couto dos Reis^{1*}

¹ Secretaria Municipal de Educação de Viana, 29130-013 Viana – ES, Brasil

* (reismara2014@gmail.com)

Artigo submetido em 16/11/2022, aceito em 20/11/2023 e publicado em 14/06/2024.

Resumo: As práticas de leitura têm sido tema de muitas discussões no meio acadêmico. Neste texto apresentamos uma reflexão sobre as práticas no uso da literatura infantil em classe de alfabetização das escolas públicas do município de Viana-ES. Este trabalho se configura como um estudo exploratório realizado com base nas obras literárias do projeto Minha Biblioteca: Ler, contar, encantar, enviadas para os estudantes do 2º ano e nas observações das atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar e nos encontros de formação continuada, desenvolvida no decorrer do ano de 2022. As bases teóricas se fundamentam nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e da concepção bakhtiniana de linguagem, na medida em que propõe uma abordagem dialógica do enunciado, em que o interlocutor participa da formação de sentido. As análises indicam que a forma pela qual o trabalho com gêneros foi conduzido, ou seja, a mediação das professoras possibilitou alguns momentos de interação autor-texto-leitor. Percebemos que a construção de sentidos pelas crianças poderia ter sido melhor explorada, visto que, na maioria dos eventos observados, as práticas se voltavam para a localização de informações no texto seguidas de realização de tarefas. Sabemos que não basta que a leitura seja compreendida apenas em sua materialidade linguística, uma vez que não é um produto pronto que carrega um único significado possível definido previamente pelo autor no momento da escritura.

Palavras-chave: literatura; alfabetização; práticas educativas.

Abstract: Reading practices have been the subject of many discussions in academia. In this text we present a reflection on these practices in the use of children's literature in literacy classes, in the city of Viana-ES. This work is configured as an exploratory study based on the literary works of the project Minha Biblioteca: Ler, Contar, Encantar, sent to 2nd grade students and on the observations of the activities developed by the teachers in school routine and continuing education meetings, developed during 2022. The theoretical bases are founded on the assumptions of the cultural-historical perspective and the Bakhtinian conception of language, insofar as it proposes a dialogical approach to the enunciation, in which the interlocutor participates in the formation of meaning. The analyses indicate that the way work with genres was conducted, that is, the teachers' mediation, allowed some moments of author-reader interaction. We noticed that the construction of meaning by the children could have been better explored, since, in most of the events observed, the practices were centered on the search for information in the texts, followed by the completion of tasks. We know that it is not enough for reading to be understood only in its linguistic materiality, since it is not a ready-made product that has a single possible meaning previously defined by the author at the moment of writing.

Keywords: literature; literacy; educational practices.

1 INTRODUÇÃO

Ou isto, ou aquilo

*Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois
lugares!*

*Ou guardo dinheiro e não compro o
doce,
ou compro o doce e não guardo o
dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

(Cecília Meireles)

O poema *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, de forma poética, aborda características típicas da infância e suas singularidades, transportando a criança para lugares de vivências, para o mundo do faz de conta, ou para lugares nunca antes percorrido. OLIVEIRA (2011, p.25), argumenta que a literatura infantil, como “manifestação artístico-cultural”, é imprescindível para a formação da criança, pois estimula novas formas de elaboração mental, favorecendo o aprendizado da linguagem escrita por intermédio do desenvolvimento de diálogos com personagens e com as situações da história, o que também causam impactos sobre seus modos de compreensão e reflexão sobre o mundo. Diante disso, compreendemos que a leitura dos gêneros literários se torna um recurso fundamental para o desenvolvimento da imaginação infantil e a apreciação estética, possibilitando que a

criança apresente seus interesses, sentimentos e se posicione sobre as manifestações artísticas, culturais e sociais materializadas nos textos.

Temos consciência que, da mesma forma que as situações de tomada da palavra são variadas, a sua leitura também é multiforme. Não são as mesmas estratégias enunciativas que funcionam quando a questão é a leitura de uma receita, de uma lista, de uma bula de remédio, de um jornal ou de um texto do gênero literário. Diante dessas considerações, ao longo de nossas observações como formadoras buscamos compreender algumas questões sobre as práticas de leitura de gêneros literários nas classes de alfabetização: como as professoras vêm organizando o trabalho com os gêneros literários no ciclo de alfabetização? O que se ensina com a leitura dos textos literários?

Assim, este estudo buscou contribuir para a ampliação das discussões que vêm sendo levantadas pela produção científica acerca das questões didático-metodológicas implicadas no trabalho com o texto literário nas classes de alfabetização de crianças. Assumimos como literatura a definição de Candido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2011, p. 174).

Neste artigo, apresentaremos os resultados de um estudo exploratório

realizado durante o trabalho como formadoras da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Município de Viana-ES, que se propôs a analisar como os (as) professores(as) que atuam em turmas dos 2º anos do Ensino Fundamental têm desenvolvido o trabalho com as obras literárias do Projeto Literário Minha Biblioteca: Ler, Contar, Encantar...

O referido projeto foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação e está em vigência desde o ano de 2019, no qual são distribuídos anualmente cerca de sete obras literárias para cada aluno matriculado no Sistema Municipal de Ensino, como forma de incentivo à formação de leitores críticos.

Nos encontros de formação, privilegiou-se a dialogicidade, permitindo um compartilhamento mútuo das experiências e saberes docentes. Nesse sentido, compreendemos que a formação constitui um espaço importante de avaliação, debates e proposições de ações que venham contribuir para a melhoria da qualidade da alfabetização ofertada às crianças que frequentam as escolas públicas. No decorrer do processo formativo, foi possível analisar e refletir sobre as inter-relações entre o trabalho desenvolvido com a leitura de textos literários e a concepção de alfabetização que perpassam essas práticas.

Além disso, consideramos o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como um sistema discursivo, multifacetado, fundamentado em princípios que privilegiem o uso da língua com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos, concebida,

como espaço e tempo de formação que propicia o exercício da cidadania e, portanto, o desenvolvimento da criticidade por meio do trabalho de produção de textos e leitura (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p.15).

Desse modo, pensamos em uma alfabetização por meio da qual a criança:

desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (GONTIJO, 2008, p. 198).

Com base no conceito de alfabetização, assumido neste trabalho, buscamos analisar se as atividades de leitura dos gêneros literários têm permitido essa prática histórica e cultural.

Antes de mais nada, entende-se neste artigo, por leitor crítico, o domínio da leitura de forma prazerosa e interativa, consciente da realidade e capaz de se posicionar de modo ético a fim de colaborar com a mudança no seu meio social.

Partimos da concepção bakhtiniana de linguagem, na medida em que propõe uma abordagem dialógica do enunciado, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida. O enunciado (oral ou escrito) é o *lócus* privilegiado para a observação de maneiras da realização da língua, em sua integralidade concreta e viva, uma vez que,

estuda a palavra não no sistema da língua e nem num “texto” tirado da comunicação dialógica, mas precisamente no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica da palavra. **A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável, de comunicação dialógica.** Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra (BAKHTIN, 2008, p. 231-232, grifo nosso).

Da mesma maneira, ao considerarmos a palavra como uma forma de interação ativa, esperamos que as crianças, por meio de uma mediação qualificada do professor, percebam que o texto é um lugar de negociação de sentidos, de ideologia, de conflitos e de interesses pessoais e sociais. Assim, o conceito de

alfabetização que orienta esse artigo, busca abranger o trabalho com a leitura dos gêneros literários a partir dos aspectos linguístico-discursivos, por considerar os processos de construção de sentidos pelos sujeitos. Nessa perspectiva,

o texto é trabalhado a partir de atividades que levam o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido produzido sobre o leitor. As atividades de leitura, nesse caso, possibilitam que o aluno explore as condições de produção textual, a relação do tema abordado e dos discursos materializados em outros textos, **as dimensões estéticas, políticas, as imagens que contribuem para a construção do sentido do texto e a discussão crítica.** (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 94, grifo nosso).

Logo, o sentido do texto não está circunscrito apenas nele e tão pouco no leitor, mas, sobretudo, na interação dialógica entre texto e sujeito. Ou seja, a linguagem literária traduz sentidos que transcendem o significado das palavras. Nesta perspectiva, a literatura é arte e traz as questões éticas e estéticas na produção de textos orais e escritos. Ela tem poder de estimular a imaginação, provocar emoções, permitir a recriação de novos contextos, incluir e dar voz a criança leitora em sua realidade social.

Sobre a leitura de textos literários, estudos realizados por Cândido (2001), Martins (2008), e Oliveira (2011) demonstram que esses gêneros sempre estiveram presentes na escola. Ou seja, o trabalho com a literatura não chega a ser novidade para o contexto escolar, pois:

desde sua criação, sempre tiveram lugar privilegiado na escola para a formação das crianças e isso se deve ao fato de, no início, essa produção ter tido sua elaboração orientada para utilização no ensino, para a transmissão de normas e valores com intuito estritamente pedagógico, fato que aproximou esses campos. (OLIVEIRA, 2011, p 38.)

Em outras palavras, a leitura desses gêneros na escola visava exclusivamente a incutir nos estudantes tradições, princípios e normas religiosas, além dos valores morais e cívicos em detrimento da abordagem dos aspectos éticos, poéticos e estéticos da obra. No entanto, Martins (2008) assevera que, quando o trabalho com o texto literário é suprimido ou se torna pretexto para outras atividades, proclama-se indiretamente o caráter dispensável e secundário da literatura. Segundo a autora,

Dada a importância da literatura para a formação humana, compreendemos que é preciso ampliar as discussões em torno de sua escolarização, problematizando as práticas escolares que, ao invés de possibilitar a fruição, a experiência, o amadurecimento, contribuem para a massificação excludente, própria de perspectivas utilitaristas de educação. (MARTINS, 2008, p. 25).

Nesse contexto, cabe às escolas e aos professores romper com práticas conservadoras da educação literária, voltadas unicamente para a aprendizagem do sistema linguístico, presa apenas às habilidades para a escrita e a leitura técnica, nem como requisito avaliativo, pois, desse modo, a escola reproduz os valores e significados dominantes.

Da mesma forma, é preciso pensar a formação literária e os conhecimentos (éticos e estéticos) que constituem os diferentes gêneros literários e que privilegiem experiências artísticas, levando o leitor a refletir, interpretar, constatar, refutar e ampliar seu entendimento sobre ele e sobre o mundo, uma vez que, conforme assinala Bakhtin (2003, p. 400), “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites.”

2 PROCESSOS METODOLÓGICOS ou MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo de objetos utilizados no cotidiano da escola tem se tornado fundamental nas investigações da educação. Pesquisar diversos materiais, no

nosso caso, os livros de literatura e as atividades desencadeadas a partir da leitura desses textos, nos permitem a análise e a reconstrução de práticas escolares, por materializar um conjunto de práticas discursivas referentes “a uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Baseado nesses pressupostos, para realização deste trabalho, seguimos procedimentos da pesquisa tida como análise documental. De acordo com Moreira e Caleffé (2006, p.36), “a pesquisa documental está restrita a documentos, escritos ou não, que sirvam como fonte de informação.” Tomamos assim, os questionários, as obras literárias e as atividades das crianças como documentos que testemunharam práticas de leitura dos textos literários nas classes de alfabetização no ano de 2022 do município de Viana-ES.

Assim, com o intuito de constituir o corpus documental de nossa investigação, realizamos no primeiro encontro de formação, uma atividade assíncrona do tipo formulário com questões fechadas sobre formação docente a fim de caracterizar esses sujeitos quanto à faixa etária, formação, experiência profissional e nível socioeconômico. Esse questionário nos possibilitou identificar que em todas as turmas do 2º ano do ciclo de alfabetização as professoras são do sexo feminino¹, sendo que 22,9 % delas atuam pela primeira vez em turmas de alfabetização; 32,7 %, há cerca de dez anos; e 44,4% atuam como professora alfabetizadora há mais de quinze anos.

Após essa etapa, utilizamos o procedimento de mapeamento e identificação dos livros do universo literário que foram enviados para as turmas dos 2º anos.

QUADRO 1: Demonstrativo das obras literárias

Título da Obra	Autor
Alfabeto Poético dos Nomes	Pablo Moreno
Doroteia a Centopeia	Ana Maria Machado
Menina Bonita do Laço de Fita	Ana Maria Machado
Meu Ursinho, meu ursão	Margarita Del Mazo
O Domador de Monstros	Ana Maria Machado
Rima ou Combina	Marta Lagarta
Uma Doce Travessura	Ramon Scheidemantel

Fonte: SEMED – Viana (2022).

Após uma detalhada leitura do conjunto das obras supracitadas no quadro 1, pudemos verificar que os estudantes tiveram sete livros para lerem no decorrer do ano letivo, com bastante diversidade temática, de linguagem e de apresentação gráfica. Com autores de diferentes épocas, países e regiões e todos com ilustrações belíssimas. Sem dúvida, a linguagem imagética é um componente importante do livro infantil. Concordamos com Oliveira ao dizer que,

A literatura infantil, para nós, é um todo de sentidos que abarca sistemas de linguagens em articulação, a saber: o texto verbal, o texto imagético e o projeto gráfico, de modo que o livro se constitui num objeto de significação de caráter que articula uma pluralidade de linguagem (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Dessa forma, entre outros compromissos pedagógicos, a escola precisa ser um ambiente que promove experiências de leitura cuidadosamente planejadas. Além disso, que considere a singularidade da infância, garantindo às crianças a cultura letrada em que vivemos, e também, ampliando sua capacidade de

¹ Doravante vamos utilizar o termo professoras, pois todas são do sexo feminino.

produção e compreensão de textos orais e escritos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura infantil aparece em atividades de leitura nas classes do 2º ano, em virtude do desenvolvimento do projeto Minha biblioteca: Ler, Contar, Encantar, desencadeando leituras em diferentes momentos e de diferentes modos. Antes, porém, de apresentar as análises das atividades, esclarecemos que os exemplos que trazemos nesse texto, expressam práticas recorrentes no trabalho desenvolvido pelas professoras, durante os meses de março a novembro, período mapeado pela pesquisa.

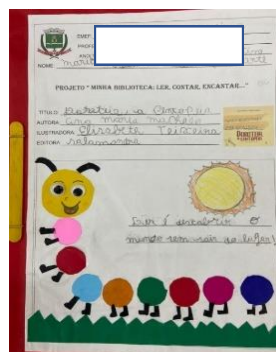
Assim, trazemos apenas recortes de atividades que revelam, em seus enunciados, o trabalho intencional fomentado a partir da leitura dos gêneros literários ou exercícios que deixaram marcas que possibilitam identificar sua sistematização. Sendo que, no recorte deste artigo, trataremos com especial destaque as atividades que levaram as crianças a focalizar informações na materialidade do texto; propostas de trabalhos e exercícios cujo objetivo foi fazer uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e atividades que possibilitaram a interação entre o leitor e o texto.

Destacamos, antes de iniciarmos as análises, que as atividades que traremos em destaque, não permitem examinar todas as mediações e intervenções realizadas pelas professoras durante a execução das leituras ou na realização das atividades. Porém, nos permite entrever uma tendência pedagógica realizada com o trabalho dos gêneros literários nas classes dos 2º anos, do ciclo de alfabetização.

Nessa direção, na imagem a seguir, é possível perceber que as professoras buscam organizar as atividades de forma a contribuir com aspectos típicos da infância, dentre eles: os desenhos e ilustrações.

Assim, esses elementos revelam a adesão das regentes em articular as necessidades das crianças e da aprendizagem, por meio de estratégias lúdicas.

Figura 1: Doroteia a Centopeia



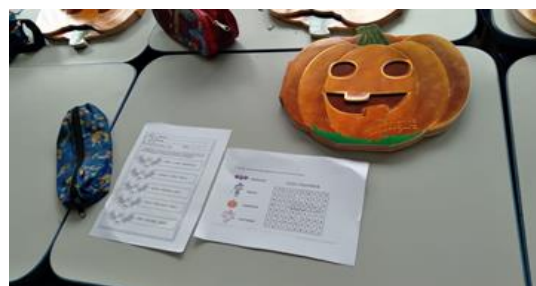
Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figura 2: Uma Doce Travessura



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figura 3: Uma Doce Travessura



Fonte: arquivo pessoal (2022).

No entanto, quanto à leitura do livro, um aspecto bem característico das atividades foram as de interpretação que privilegiavam a localização de informações visíveis no corpo do texto, sem necessidade de análise e reflexão da essência e dos implícitos da literatura por parte do aluno, como no exemplo que trazemos acima para ilustrar nossa afirmação. Sabemos que as questões de identificação e localização são importantes e conduzem a conhecimentos formais necessários, pois propiciam que as crianças prestem atenção às informações contidas na superficialidade do texto, por exemplo, personagens principais e

secundários, título, ilustrador e local da narrativa etc.

Contudo, não possibilitam contrapalavras ao leitor, pois todas as informações são facilmente localizadas e definidas de antemão pelo autor. Entendemos, como Geraldi, que:

[...] A leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve). (GERALDI, 2010, p. 103).

Desse modo, podemos afirmar que a leitura não é uma mera aquisição de informações que acontece a partir de uma simples associação de ideias, ou um simples ato de localização e extração de informações de textos mediante a leitura superficial. As atividades de compreensão textual deveriam exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre a leitura, permitindo uma reflexão crítica sobre o texto, expandindo sempre a construção de sentidos.

No exemplo a seguir, identificamos a utilização do livro: O Domador de Monstros, como disparador da reflexão que o aluno deve fazer sobre a escrita, no processo de apropriação do sistema alfabético. Conforme imagens a seguir:

Figura 4: Atividade com o livro Domador de Monstros.



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figura 5: Atividade com o livro Domador de Monstros.



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Após realizar a leitura, a professora explorou a capa do livro, o título, o nome do autor e o ilustrador, apresentou a proposta de atividade escrevendo o nome de cada aluno em uma folha de sulfite e solicitou que eles recotassem em volta para ver em qual “monstro” aquele nome poderia se transformar. Cada estudante criou seu próprio animalzinho, despertando a criticidade e a inventividade das crianças. Porém, após essa iniciativa, a atividade voltou a gravitar em torno da escrita dos

nomes próprios das crianças, tendo finalizado o trabalho com os conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo Marcuschi, essas constatações evidenciam,

a falta de clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão, mas principalmente a falta de clareza quanto aos processos envolvidos. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também se perde a oportunidade de incentivar a formação de opinião. (MARCUSCHI, 2008, p.267).

Desse modo, podemos dizer que as várias formações discursivas que atravessam a leitura do texto literário podem ser apagadas, em função do caráter pedagógico que a escola privilegia. Compreendemos que para o contato sistemático com os conhecimentos sobre o sistema de escrita existe uma diversidade de materiais didático-pedagógicos que foram planejados para cumprir esse papel. Essa diversidade de recursos contempla: bingo dos sons iniciais, caça-rimas, dado sonoro, trinca mágica, batalha das palavras, com especial destaque, os livros didáticos do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) que são organizados para apoiar o professor no ensino-aprendizado da leitura e da escrita.

Outra tendência encontrada nos trabalhos das professoras foi a de produzir culminância, debates e apresentações artísticas, tais como: sarau literário, confecção de cartazes, exposições, murais, materiais, músicas, enfim, algo que possa demonstrar para o público interno e externo a concretude da obra trabalhada.

Conforme demonstrado nas imagens a seguir:

Figura 6: Exposição dos trabalhos dos alunos.

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figura 7: Apresentação de teatro.



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figura 8: Confeção de painéis.



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figura 9: Produção de texto a partir do livro: Menina bonita do laço de fita.



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Como é possível observar, os dados coletados das práticas decorrentes do Projeto Minha Biblioteca: Ler, Contar, Encantar, demonstram também que as escolas buscam oportunizar as crianças tempos e espaços diferenciados para a leitura das obras, proporcionando momentos de sensibilidade e experiências estéticas, nas quais as crianças participam de forma ativa, refletindo sobre suas produções e de seus pares, manifestando suas preferências, refutando informações e oferecendo aos textos lidos suas contrapalavras. Tais atividades, desde que não tenham fim em si mesmas, ou sirvam apenas para formalizar um “produto” final

do projeto, tendem a valorizar a autonomia do estudante e podem potencializar o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e a sua capacidade de expressão, levando-os a conhecerem uma multiplicidade de ideias que só podem fluir através da interação social.

Desse modo, a prática discursiva, da leitura de uma obra literária sugere, antes de tudo, uma atitude responsiva do leitor, por possibilitar o aprofundamento de questões, para além da materialidade linguística do texto.

Acreditamos que, no contexto da sala de aula, as estratégias de leitura das obras literárias utilizadas pelo professor devem provocar a abertura para as variadas e possíveis leituras que um texto possa oferecer. As perguntas e as respostas dos alunos devem possibilitar a continuidade do tema e abrir espaço para os diferentes aspectos de cada assunto. É no trabalho colaborativo que se dá a interação entre autor-texto-leitor que ocorre o movimento de produção de sentidos da leitura, isso porque possibilita perceber pontos de vista dos sujeitos com o seu dizer e, por meio deles, com o mundo.

4 CONCLUSÃO & PERSPECTIVAS

Fora do ambiente escolar, mesmo antes de aprender a ler, a criança está inserida em contextos sociais mediados pela leitura e escrita, que despertam sua curiosidade e promovem descobertas sobre várias áreas do conhecimento. Entretanto, a escola é um espaço privilegiado por natureza para a sistematização desses conhecimentos.

Ao refletir sobre a organização do trabalho realizado com os gêneros literários nas classes do 2º ano foi possível constatar que a construção de sentidos pelas crianças a partir dos textos poderia ter sido melhor explorada, visto que, na maioria dos eventos observados, as práticas se voltavam para a localização de informações nos textos seguidas de

realização de tarefas sobre o sistema de escrita alfabético. Esse fato evidencia que o trabalho com a leitura foi essencialmente utilizado como pretexto para o ensino de estruturas formais e estruturais do texto, como: número de parágrafos, quantidade de estrofes, título, autor, dentre outros.

Neste sentido Oliveira afirma que,

As instituições educativas formais não podem escolarizar as manifestações artísticas culturais a qualquer custo em função de sua aplicabilidade nas diferentes disciplinas, que também não podem estar desarticuladas da dimensão social. Se assim proceder, a escola enquanto instituição social precisará repensar seu papel na sociedade e a sociedade também precisará criar esse movimento de revisão sobre que escola ela almeja para formar o cidadão para nela atuar (OLIVEIRA, 2011, p.227).

Assim, devemos pensar a leitura dos gêneros literários nas classes de alfabetização para a fruição e ampliação do universo cultural dos alunos, com práticas que favoreçam as experiências estéticas dos educandos.

Diante do exposto, para que a literatura possa contribuir e ampliar os diálogos e debates com relação a temas relevantes, é necessária uma busca intencional para sair do utilitarismo didático. Conseqüentemente, avançar a níveis que permitam questionar e formar a consciência crítica, e ao transcender as palavras escritas gerar no estudante novas ideias e produzir novos textos, sejam orais ou escritos.

Há um caminho a ser trilhado nas práticas pedagógicas, porque majoritariamente o trabalho desenvolvido com os livros literários não está corroborando em todo seu potencial para o desenvolvimento dos estudantes alvo dessa pesquisa. Sabemos que não basta que a leitura seja compreendida apenas em sua materialidade linguística, uma vez que não é um produto pronto que carrega um único

significado possível definido previamente pelo autor no momento da escritura.

Conclui-se que o trabalho de leitura literária no contexto analisado precisa se comprometer com a formação de leitores visando romper com a concepção que historicamente tem desconsiderado a literatura enquanto expressão artística e cultural. Por esse motivo, entende-se que a formação continuada de professores é fundamental para a interlocução e reflexão entre os pares a fim de provocar uma mudança epistemológica nas práticas literárias desenvolvidas nas salas de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MACEDO, Donald. **Alfabetização, linguagem e ideologia**. Revista Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 84-99, dez. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

MARTINS, Eliane Dias. **Leitura literária e formação de professores: Um Estudo sobre parceria entre universidade e Escola básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2009.

MEIRELES, Cecília. **Ou Isto, ou Aquilo**. São Paulo: Global Editora, 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Luciana Domingos. **O trabalho com a literatura na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.