

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

LÍDIA SILVA RODRIGUES

**A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO CULTURAL: leituras em uma escola pública de Rio Verde -GO**

GOIÂNIA
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Lídia Silva Rodrigues

Título do trabalho: **A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: leituras em uma escola pública de Rio Verde -GO**

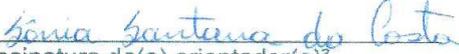
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 04 / 07 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

LÍDIA SILVA RODRIGUES

**A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO CULTURAL: leituras em uma escola pública de Rio Verde - GO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Dr^a Sônia Santana da Costa

GOIÂNIA
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

RODRIGUES, Lídia Silva Rodrigues

A formação de leitores literários na perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde - GO [manuscrito] / Lídia Silva Rodrigues RODRIGUES. - 2018. CLXX, 170 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. SÔNIA SANTANA DA COSTA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino. 2. Formação do leitor. 3. Alfabetização e letramento. 4. Leitura literária. 5. Concepção Histórico Cultural. I. SANTANA DA COSTA, SÔNIA, orient. II. Título.

CDU 37.0



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos quinze dias do mês de junho de 2018, às 08:30 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada **A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: LEITURAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE RIO VERDE-GO** da mestrandia **Lídia Silva Rodrigues**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 034/PPGEEB/2018 de 08 de junho de 2018), considerou a dissertação apresentada

Aprovada

Não aprovada

Observações:

A banca recomenda a publicação
da dissertação

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 15 de junho de 2018.



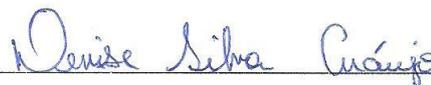
Profa. Dra. Sônia Santana da Costa (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente



Profa. Dra. Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno



Profa. Dra. Vanessa Gabassa (FE/UFG) – Membro externo



Profa. Dra. Denise Silva Araújo (FE/UFG) – Membro externo

DEDICATÓRIA

Ao Peres, meu companheiro, que sempre está ao meu lado me incentivando e me mostrando que o amor não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é uma conquista diária. Obrigada por me ajudar a não desistir dos meus sonhos. Amo você cada dia mais!

Ao Marcus Paulo, Pedro Lucas e Ana Clara pelo apoio, carinho e por ficarem felizes com minhas conquistas! Vocês são a minha vida porque com vocês aprendi que o amor é incondicional! “Amo vocês do tantão do céu!!!”

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Durante a realização do Curso de Mestrado tive a oportunidade de aprender muito com todas as pessoas que fizeram parte desse momento tão significativo na minha vida, pois pude compreender melhor a mim mesma, além de sentir o quanto é maravilhoso ter amigos que me auxiliam e uma família que é o meu alicerce. É enriquecedor perceber que os desafios que nos são apresentados são superados porque temos pessoas incríveis que não nos deixam sozinhos. Por isso, quero agradecer especialmente:

À Deus, que tem me sustentado diariamente, pois as Suas misericórdias são a causa de não sermos consumidos, porque as Suas misericórdias não têm fim e sinto Seu amor em todos os momentos.

À minha orientadora, professora Sônia, que com todo carinho e sabedoria soube me mostrar que podemos enxergar para além daquilo que nos é dado como real. Por não ter medo de me ensinar e fazer isso de uma forma tão generosa. Você se tornou uma referência para minha formação como professora e hoje sou uma profissional melhor porque você me instigou a buscar o aperfeiçoamento constantemente. Você tem todo meu respeito, admiração e amizade.

Às professoras Vanessa e Ilse pela leitura atenta, os apontamentos e as contribuições tão importantes para que eu pudesse aprimorar minhas leituras e estudos.

Às minhas irmãs Eunice e Suzanne. Nice você é essencial na minha vida. Obrigada por me ajudar com os meus filhos durante minhas viagens, por buscá-los na escola, por participar das reuniões quando estava ausente, por providenciar almoço, por aconselhar e amá-los como se fossem seus (na verdade também são seus). Obrigada por cuidar de mim, por me ouvir, por me animar, por me amar como a mamãe faria. Suzzy, à você tenho que agradecer pela paciência de me atender, mesmo em momentos em que a sua própria pesquisa estava sendo realizada, por me esclarecer dúvidas e me mostrar que sou mais forte do que pensava. Obrigada por orar por mim e por ser essa mulher guerreira que é. Você é meu exemplo. Te admiro todos os dias.

Ao meu pai Vagner, que sempre esteve orando por mim, me aconselhando e me guiando quando necessitei. Pai, o senhor é o meu espelho. Quero parecer contigo ao menos

um pouco. Me orgulho de ser sua filha. Obrigada por ser a pessoa que é. Te amo com todo meu coração.

A Tia Marise, que tem sido durante esses 29 anos a minha mãe. Obrigada por torcer por mim e me apoiar em todos os momentos.

Ao Douglas e João Neto, irmãos lindos e amorosos que estão presente intensamente na minha vida. Amo vocês!

Ao João Graciano, que carinhosamente chamo de Feioso, Você é meu suporte, meu anjo da guarda e me salva sempre que preciso ser salva. Obrigada por sua amizade, por seu carinho, por sua confidencialidade. Obrigada por me ajudar a pensar melhor, a enxergar os problemas sob um novo ponto de vista. Obrigada pelas conversas longas e profundas, pelas colocações que me fazem refletir e, como consequência, me tornar mais humana.

Ao Philipe, um rapaz responsável e decidido, que me auxiliou durante a ausência de casa, que me acompanhou algumas vezes nas viagens e que me desafia a ser uma pessoa melhor.

À União Presbiteriana de Adolescentes da Igreja Presbiteriana Betel, da qual sou orientadora, por alegrar meus dias renovando minhas energias para alcançar esse sonho. Vocês chegaram em minha vida como mais um desafio, e, hoje, além de alunos, são meus amigos.

Aos professores, companheiros de trabalho, que sempre me receberam com carinho e se dispuseram a compartilhar suas experiências profissionais.

Às minhas amigas e companheiras de estudo e de alojamento Luciene e Paula. Vocês contribuíram grandemente com as discussões e análises de questões pertinentes ao processo de aprendizagem. Foram dias difíceis, mas também agradáveis e alegres porque vocês estavam comigo.

À Deuseni que dividiu comigo todas as dúvidas, angústias, inseguranças. Obrigada por me ajudar sempre que precisei. Obrigada por ser essa pessoa tão acolhedora e atenciosa com o próximo. Vamos ter muitos momentos juntas, porque, além de sermos companheiras de estudo, nos tornamos amigas e essa amizade será fortalecida cada vez mais.

À Cláudia, amiga quase irmã, por me encorajar sempre. Por acreditar em mim e acreditar que posso concluir todos os meus sonhos. Você é uma pessoa mais que especial para mim. Admiro você e tenho orgulho de ser sua amiga. Obrigada por me ensinar tanto.

À minha grande amiga, Luzineide, que acreditou em mim desde o primeiro dia da nossa amizade. Obrigada Lu, por me apoiar, me incentivar e me ensinar. Sua generosidade é incrível e sou muito grata à você por todas as oportunidades de aprender como ser uma pessoa melhor.

À Maria Aparecida, por me dizer que eu conseguiria realizar o sonho de continuar minha formação. Cida, obrigada por me apresentar o Programa de Pós-Graduação do CEPAE e se dispor à me ajudar. Pelas longas conversas e discussões sobre a educação municipal e as políticas públicas. Com certeza você faz parte desta conquista.

Loucura? Sonho?

Tudo é loucura ou sonho no começo. Nada do que o homem fez no mundo teve início de outra maneira – mas tantos sonhos se realizaram que não temos o direito de duvidar de nenhum deles.

Monteiro Lobato

RESUMO

Essa pesquisa vincula-se ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG) e integra a linha de pesquisa Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Teve como objeto de estudo a formação do leitor literário no primeiro ano do Ensino Fundamental e foi instigada a partir da seguinte problemática: o professor, ao planejar e mediar atividades envolvendo a leitura literária no processo de alfabetização e letramento considera a literatura como aporte cultural e a criança como um sujeito histórico cultural? A pesquisa objetivou verificar e compreender como se dá a formação do leitor literário no primeiro ano do Ensino Fundamental a partir do planejamento e mediação realizados pelos professores, e, ainda, identificar, por meio da prática pedagógica, aspectos facilitadores e aspectos limitadores para essa formação. A fundamentação teórica tem como pilares as concepções de autores que compreendem a criança como sujeito histórico cultural, dentre eles estão Vygotsky (1988, 1991, 1998, 2003 e 2007) e Bakhtin (2006) no que diz respeito ao aprendizado da criança e aquisição e funções da linguagem; Colomer (2007), Zilberman (2007), Rojo (2009) e Soares (2001) nos conceitos de alfabetização, letramento e literatura; Candido (2004) e Todorov (2009) para análise da literatura como fonte de humanização; Tardif (2002), Saviani (2009), Freire (2015) e Alarcão (2003) na discussão sobre a formação inicial e continuada do professor. Diante dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa, elegemos a pesquisa qualitativa e a metodologia está pautada no método materialista histórico dialético, que nos auxilia apreender a realidade por meio da mediação entre o sujeito e o objeto que se pretende conhecer. Esse estudo teceu algumas considerações finais, dentre elas a de que a literatura é um bem imaterial, um instrumento cultural e uma fonte de prazer que supre as necessidades dos indivíduos pela fantasia e imaginação. A prática da leitura literária no primeiro ano do Ensino Fundamental, apesar de ser considerada essencial para a formação de sujeitos autônomos, ainda traz características de um ensino tradicional, como o seu uso com finalidades apenas didáticas. Entretanto, pudemos notar que os professores têm tido comprometimento em buscar práticas inovadoras que superem a sua própria formação enquanto leitor, a fim de garantir experiências significativas e prazerosas às crianças para que possam de fato se tornarem leitores literários.

Palavras-chave: Ensino. Formação do leitor. Alfabetização e letramento. Leitura Literária. Concepção Histórico Cultural.

ABSTRACT

This research links to the Graduate Program in Teaching in Basic Education of the Teaching and Research Center Applied to the Federal University of Goiás' Education (PPGEEB/CEPAE/UFG), and integrates the line of research of School Practices and Application of Knowledge in the area of Languages, Codes and their Technologies. It had as a study object the formation of the literary reader in the first year of the Elementary School and was instigated from the following problem: does the teacher, when planning and mediate activities involving literary reading in the literacy process considers the literature as a cultural contribution and the child as a historical and cultural being? The research aimed to check and understand how does the literary reader formation in the first year of the Elementary School happens from the planning and mediation held by the teachers, and, yet to identify through the pedagogic practice, facilitator aspects and limitation aspects to this formation. The theoretical foundation pillars are the conceptions of authors that understands the child as a historical and cultural being, among them are Vygotsky (1988, 1991, 1998, 2003 e 2007) and Bakhtin (2006) regarding the children's learning and acquisition and functions of the language; Colmer (2007), Zilberman (2007), Rojo (2009) and Soares (2001) in the literacy and literature concepts; Candido (2004) and Todorov (2009) to the literature as a source of humanization analysis; Tardif (2002), Saviani (2009), Freire (2015) and Alarcão (2003) in the discussion of initial and continuous teacher formation. On the data that composes the body of the research, the qualitative research was elected and the methodology are based in the historical materialist dialectic method, that helps us learn the reality of the mediation between the subject and the object that is intended to meet. This study has made final considerations, amidst them that the literature is an intangible asset well, a cultural instrument, and a source of pleasure that meets the subjects' needs for fantasy and imagination. The practice of literary reading in the first year of the Elementary School, though it is considered essential to the formation of autonomous subjects, still has the characteristics of a traditional teaching, as its use only with didactics intentions. Nonetheless, we can notice that the teachers have had a commitment in the search of innovative practices that surpasses their own formation as readers, to grant significant and pleasant experiences to the children so they can, in fact, become literary readers.

Key-words: Teaching. Reader formation. Literacy. Literary Reading. Historical and Cultural Conception.

RESUMEN

Esta investigación está vinculada al Programa de Posgrado en Enseñanza en la Educación Básica del *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG)* e integra la línea de investigación Prácticas Escolares y Aplicación del Conocimiento en el área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías. Tuvo como objeto de estudio, la formación del lector literario en el primer año de Educación Primaria y fue instigada a partir de la siguiente problemática: el profesor, al planear y mediar actividades involucrando la lectura literaria en el proceso de alfabetización y alfabetismo considera la literatura como aporte cultural y el alumno como un sujeto histórico cultural? La investigación tuvo como objetivo verificar y comprender como ocurre la formación del lector literario en el primer año de Educación Primaria a partir de la planificación y mediación realizados por los profesores, y todavía identificar por intermedio de la práctica pedagógica, aspectos facilitadores y limitadores para tal formación. La fundamentación teórica tiene como pilares las concepciones de autores que comprenden el niño como sujeto histórico cultural, entre los cuales están Vygotsky (1988, 1991, 1998, 2003 y 2007) y Bakhtin (2006) en lo que se refiere al aprendizaje del niño y la adquisición y funciones del lenguaje; Colomer (2007), Zilberman (2007), Rojo (2009) y Soares (2001) en los conceptos de alfabetización, alfabetismo y literatura; Candido (2004) y Todorov (2009) para análisis de la literatura como fuente de humanización; Tardif (2002), Saviani (2009), Freire (2015) y Alarcão (2003) en la discusión sobre la formación inicial y continua del profesor. A partir de los datos que componen el *corpus* de la investigación, elegimos la investigación cualitativa y la metodología está pautada en el método materialista histórico dialéctico, que nos auxilia aprehender la realidad a través de la mediación entre el sujeto y el objeto que se pretende conocer. Este estudio tejió algunas consideraciones finales, entre ellas la de que la literatura es un bien inmaterial, un instrumento cultural y una fuente de placer que suple las necesidades de los individuos por la fantasía e imaginación. La práctica de la lectura literaria en el primer año de la Educación Primaria, a pesar de ser considerada esencial para la formación de sujetos autónomos, todavía trae características de una enseñanza tradicional, como su uso con finalidades apenas didácticas. No obstante, pudimos observar que los profesores han tenido comprometimiento en buscar prácticas innovadoras que superen su propia formación como lectores, a fin de garantizar experiencias significativas y placenteras a los niños para que puedan convertirse de hecho en lectores literarios.

Palabras-clave: Enseñanza. Formación del lector. Alfabetización y alfabetismo. Lectura Literaria. Concepción Histórico Cultural.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| AEE | Atendimento Escolar Especializado |
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEPAE | Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação |
| COMERV | Conselho Municipal de Educação de Rio Verde |
| HTPC | Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 2016 |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PME | Plano Municipal de Educação Lei nº 6.546, de 2015 |
| PNAIC | Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca na Escola |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PNLL | Plano Nacional do Livro e Leitura |
| PPGEEB | Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |
| ZDR | Zona de Desenvolvimento Real |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | | |
|------------|--|-----|
| Foto nº 1 | Quadro improvisado | 60 |
| Foto nº 2 | Sala de aula como depósito de materiais..... | 60 |
| Foto nº 3 | Pés suspensos | 61 |
| Foto nº 4 | Livros em caixas | 61 |
| Foto nº 5 | Cantinho da leitura | 62 |
| Foto nº 6 | Ambientando | 63 |
| Foto nº 7 | Diagnóstico 1 | 70 |
| Foto nº 8 | Diagnóstico 2 | 71 |
| Foto nº 9 | Alfabeto | 75 |
| Foto nº 10 | Bingo alfabético | 75 |
| Foto nº 11 | Letra inicial e letra final | 76 |
| Foto nº 12 | Lista de palavras com alfabeto móvel | 76 |
| Foto nº 13 | Separação de sílabas | 76 |
| Foto nº 14 | Incentivo coletivo à leitura | 83 |
| Foto nº 15 | Agenda | 84 |
| Foto nº 16 | Rotina 1 | 85 |
| Foto nº 17 | Rotina 2 | 85 |
| Foto nº 18 | Contando histórias | 86 |
| Foto nº 19 | Leitura do alfabeto | 86 |
| Foto nº 20 | Dramatizando – Chapeuzinho Vermelho | 88 |
| Foto nº 21 | Professores personagens | 89 |
| Foto nº 22 | Confraternizando | 105 |
| Foto nº 23 | Formando conceitos | 106 |

| | | |
|------------|-----------------------------|-----|
| Foto nº 24 | Encerramento módulo 1 | 108 |
|------------|-----------------------------|-----|

LISTA DE QUADROS

| | | |
|--------------|---|-----|
| Quadro nº 1 | Pesquisas atuais sobre leitura literária | 33 |
| Quadro nº 2 | Temas das teses e/ou dissertações lidas | 33 |
| Quadro nº 3 | Objetivos e conteúdos do Plano de Curso de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental de Rio Verde | 56 |
| Quadro nº 4 | Avaliação descritiva 1 | 68 |
| Quadro nº 5 | Avaliação descritiva 2 | 69 |
| Quadro nº 6 | Pergunta 15 do questionário aplicado | 79 |
| Quadro nº 7 | Concepção de leitura na fala dos professores investigados | 80 |
| Quadro nº 8 | Aspectos facilitadores e limitadores da prática pedagógica para a formação de leitores literários | 90 |
| Quadro nº 9 | Gosto e hábito leitor dos professores investigados | 92 |
| Quadro nº 10 | Formação dos professores | 95 |
| Quadro nº 11 | Consolidação da avaliação módulo 1 | 106 |
| Quadro nº 12 | Consolidação da avaliação módulo 2 | 110 |
| Quadro nº 13 | Consolidação das avaliações do produto educacional | 112 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 20 |
| CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO | 32 |
| 1. Dialogando com os autores das teses e dissertações | 34 |
| 1.1 A leitura literária | 36 |
| 1.2 A leitura como prática social..... | 38 |
| 1.3 A mediação da leitura..... | 40 |
| 2. A leitura literária na escola..... | 43 |
| 2.1 Breve histórico do ensino de literatura no Brasil e em Rio Verde..... | 43 |
| CAPÍTULO II - DEFINIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA | 51 |
| 2. O processo de pesquisa: aproximações vivenciadas | 51 |
| 2.1 Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação..... | 54 |
| 2.2 A Escola campo: espaços, recursos e materiais pedagógicos | 59 |
| 2.3 Projeto Político Pedagógico: possibilidades de aprendizagens..... | 63 |
| CAPÍTULO III – CATEGORIAS E FATORES VERIFICADOS NA PESQUISA..... | 73 |
| 3.1 Alfabetização e letramento | 73 |
| 3.2 Práticas de leituras..... | 82 |
| 3.3 A formação do professor leitor..... | 91 |
| 3.4 Formação continuada | 94 |
| CAPÍTULO 4 – PRODUTO EDUCACIONAL..... | 98 |
| 1. APRESENTAÇÃO | 98 |
| 2. INTRODUÇÃO | 98 |
| 3. OBJETIVOS | 99 |
| 4. ESTRUTURA DO CURSO | 100 |
| 4.1 Módulo 1 | 100 |
| 4.2 Módulo 2 | 101 |
| 4.3 Módulo 3 | 102 |
| 5. RELATÓRIO E ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL | 104 |
| 5.1 Módulo 1 | 104 |

| | |
|----------------------------|-----|
| 5.1 Módulo 2 | 108 |
| 5.1 Módulo 3 | 111 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 114 |
| REFERÊNCIAS | 120 |
| APÊNDICES | 124 |
| ANEXOS | 169 |

INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada “A formação de leitores literários na perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde - Go” integra a linha de pesquisa Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento do Programa de Pós Graduação Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) - UFG na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tendo como objeto de pesquisa a formação do leitor literário no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O reconhecimento da literatura como instrumento essencial para o desenvolvimento emocional e para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos na sociedade é consenso em todas as esferas sociais e acredita-se que o primeiro passo para essa formação é despertar no aluno a vontade de ler entendendo a leitura como “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2002, p. 19) sendo, portanto, basilar para o desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, mesmo diante dessas considerações sobre a importância da literatura, a introdução do texto literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental antes que as crianças consigam decifrar o código escrito, é um desafio para os professores, pois geralmente a literatura é proposta aos alunos considerados alfabetizados ou letrados, podendo criar barreiras como o afastamento da criança do hábito leitor. Além disso, o anseio das famílias em verem seus filhos lendo e escrevendo no primeiro ano e as avaliações adotadas pelas escolas para averiguação do conhecimento nem sempre considera o ler por prazer, pelo contrário, a leitura na escola está atrelada à ascensão social e, desde o primeiro ano, as crianças estão sendo preparadas para conseguirem uma boa colocação no mercado de trabalho.

Diante da relevância da leitura literária para a formação das crianças e da forma pela qual essa leitura está sendo proposta aos alunos do primeiro ano, suscitou-nos o seguinte problema: o professor, ao planejar e mediar atividades envolvendo a leitura literária no processo de alfabetização e letramento considera a literatura como aporte cultural e a criança como um sujeito histórico cultural?

Frente a esse questionamento levantamos algumas hipóteses que procuramos desvelar durante a pesquisa. Entre elas estão: a proposição de atividades direcionadas para a leitura literária fica em segundo plano nas salas de aula do primeiro ano; o professor estaria preocupado em alfabetizar, ou seja, fazer com que as crianças decodifiquem o sistema escrito;

os professores estão sendo cobrados por seus superiores e pelas famílias para que os alunos alcancem tal habilidade.

Supomos que a leitura literária não tem o destaque necessário no 1º ano do Ensino Fundamental uma vez que os próprios professores não foram formados como leitores de literatura, reproduzindo com os alunos o modo autoritário da leitura pela imposição de interpretações dadas (VERSIANE, YUNES, CARVALHO, 2012, p.108).

Quando pensamos nos planejamentos das diferentes etapas do processo educativo expomos a hipótese de que, ao planejar, os professores do 1º ano ficam presos na escolarização e/ou na didatização da leitura literária pelos livros didáticos. Não que a escolarização seja considerada errônea neste processo, uma vez que tudo o que adentra a escola passa a ser escolarizado, mas de acordo com SOARES (2001), não há como evitar a escolarização da literatura. Para ela,

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize. Na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. O que se deve negar não é a escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2001, p. 21-22).

Para a autora, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a forma como ela é apresentada aos alunos, ou seja, com ênfase na disciplina. Todorov (2009) corrobora com Soares (2001) quando afirma que a literatura abre as possibilidades de interação pois faz o mundo real ser mais pleno de sentido e mais belo, entretanto, essa função deixa de existir quando, na escola, estuda-se apenas a sua classificação, sua forma e estrutura.

Outro questionamento que nos instigou foi: que concepções teóricas e quais aspectos metodológicos estão presentes quando os professores de uma escola pública de Rio Verde – GO planejam e medeiam atividades direcionadas para a leitura literária?

Nesse sentido, no que diz respeito às concepções que os professores possuem sobre a relevância da função histórico social da escola durante o processo de formação do leitor no 1º ano, supomos por conversas com colegas de trabalho e da nossa própria experiência, que há pouca reflexão sobre o tema durante a graduação, o que gera um distanciamento dos conteúdos acadêmicos com a prática educativa. Esse distanciamento é delongado durante a ação pedagógica, uma vez que os professores nem sempre participam de formação continuada direcionada para a formação de leitores de literatura. Diante das

questões apontadas, a pesquisa teve alguns objetivos a alcançar, conforme informaremos a seguir.

Objetivo Geral:

Verificar e compreender como se dá a formação do leitor literário no primeiro ano do Ensino Fundamental a partir do planejamento e mediação realizados por professores de uma escola pública de Rio Verde – GO.

Objetivos Específicos:

Identificar e compreender que concepções teóricas permeiam o fazer pedagógico de professores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental no trabalho com a leitura literária.

Identificar e compreender que metodologias são utilizadas por professores do primeiro ano.

Identificar, por meio da prática pedagógica, aspectos facilitadores e aspectos limitadores para a formação do leitor literário.

Verificar se os professores estão recebendo formação continuada voltada para a leitura literária.

Investigar se há ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento da leitura literária no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Desvelar o discurso sobre alfabetização, letramento e leitura literária que perpassa a fala dos sujeitos professores, procurando identificar a concepção de aprendizado e desenvolvimento presentes em seu fazer.

Analisar as concepções que os professores do primeiro ano possuem acerca da formação continuada e a contribuição desta para a formação do leitor.

Fundamentação teórica

O enfoque teórico que subsidia essa pesquisa é a abordagem histórico cultural, e para realizarmos o debate em torno da formação do leitor literário no primeiro ano do Ensino Fundamental apontamos as principais características da concepção histórico cultural, seus elementos, princípios e conceitos que apoiam o estudo do desenvolvimento e aprendizagem

das crianças dialogando com Vigotski¹ (1998, 1991, 2003 e 2007) e Bakhtin (2003 e 2006) sobre como a criança aprende e sobre a aquisição e funções da linguagem. Embasamos nossa pesquisa sobre os conceitos de alfabetização, letramento e literatura em Soares (2001 e 2004), Zilberman (2007), Rojo (2009) e Colomer (2007). Como suporte teórico para discutirmos os saberes dos professores, nos alicerçamos em Saviani (2009), Tardif (2002), Alarcão (2003) e Freire (2015) e, para discutir a literatura como fonte de humanização dos sujeitos, fundamentamos nosso trabalho em Candido (1995) e Todorov (2009).

A aprendizagem acontece historicamente na vida de uma pessoa e a teoria Histórico cultural considera o desenvolvimento dos indivíduos como um processo dialético especificado por incontáveis transformações que implicam em resultados individuais e sociais, ou seja, ao mesmo tempo em que os sujeitos se desenvolvem por meio de suas experiências históricas, com a ajuda do outro, eles contribuem para o movimento histórico do grupo social em que estão inseridos.

No que tange a esse desenvolvimento, o uso de instrumentos simbólicos e culturais favorece a construção do pensamento e entre os instrumentos destacados por Vygotsky (1991) está a linguagem, que tem uma função mediadora na aquisição do conhecimento e se evidencia como uma função social e comunicativa.

Bakhtin (2006) considera a linguagem um sistema concreto, dialógico e fundante para a formação e desenvolvimento da consciência, sendo incorporada à existência histórica e social dos sujeitos, servindo-lhes também como meio de comunicação. Ainda o mesmo autor afiança que a dimensão social da linguagem só pode ser compreendida em uma perspectiva de totalidade, pois ela garante as relações sociais tendo como base o diálogo entre pares.

Considerando a dialética existente na escola e em como a criança aprende, discorreremos também sobre a importância da afetividade e da ludicidade para o desenvolvimento das crianças e para a formação do leitor. Vygotsky (2003, p. 121) afirma que a “emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo”, portanto, na escola, o professor tem uma função privilegiada, pois ele tem contato direto com a criança e pode reconhecer esse aluno como um ser dotado de sonhos, capaz de se desenvolver cognitivamente e emocionalmente com atividades lúdicas, considerando que o brincar “significa extrair da vida nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. Em síntese, o

¹ O nome desse autor tem sido redigido de modo distinto de acordo com as mais variadas traduções. Porém, as mais recentes traduções de suas obras no Brasil adotam a grafia Vigotski também adotada pela editora Progresso, que oferece traduções diretamente do Russo. Portanto, como ainda é polêmica a grafia correta do nome desse autor, manteremos a grafia conforme estiver citada nas obras, podendo não ser padronizada.

jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e do prazer social” (ANTUNES, 2003, p. 36).

Na descoberta da fruição e do prazer estético, a formação do leitor ganha destaque, pois a literatura atende as necessidades básicas do ser humano. Candido (1995, pg. 176) assegura que a literatura é “uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado, sendo uma forma de expressão que manifesta emoções, além de ser uma forma de conhecimento”. Para Candido (1995) a humanização ocorre quando o sujeito passa a perceber a si mesmo como ser humano e a literatura promove ao leitor a oportunidade de se tornar humanizado, pois segundo Todorov (2009, p. 78) “em vez de impor, ela propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo”.

Neste sentido, Zilberman (1985) afirma que a escola tem a função de ensinar o indivíduo a ler, assim os conceitos de alfabetização e letramento estão inseridos no cotidiano escolar. A alfabetização é delineada por Soares (2004) como o ato de ensinar o código alfabético e letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Para que se concretize a alfabetização, como apontado por Soares (2004), elencamos a formação inicial e continuada dos professores como um dos fatores que influenciam na realização de práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos, bem como para a formação de leitores literários. Para tanto, baseamos em Saviani (2009), Tardif (2002), Bussmann e Abbud (2002) e Freire (2015) para discorrer sobre a formação dos professores. Acerca desse tema, os estudos apontam que há uma transformação nos cursos de formação de professores desde a independência do país e que, por ainda haver grandes falhas nas estruturas políticas e sociais, o trabalho do professor acaba neutralizado, mesmo que ele seja bem formado (Saviani 2009).

A neutralização destacada pelo autor refere-se à problemas que os professores enfrentam diariamente como: as salas de aula superlotadas, falta de recursos materiais, livros e espaço adequado, inversão de valores sociais, entre tantos outros. A profissão do professor é um trabalho constitutivo de atividade humana em processo de construção histórica e seus estudos, suas experiências e condições de trabalho contribuem para a construção da prática docente.

Para melhor compreendermos o processo de formação de leitores, analisamos também os documentos oficiais que regem a educação, tanto na esfera federal como na municipal, averiguando quais as concepções de leitura descritas por tais documentos, quais

metas e estratégias estão sendo utilizadas para a formação de professores e também para a melhoria na qualidade da leitura.

No Plano Municipal de Educação de Rio Verde (Lei 6.546/2015) há a garantia da ampliação do conhecimento no processo de formação humana, na construção da cidadania e a progressiva oferta de livros didáticos a todos os alunos do Ensino Fundamental. Todavia, o livro didático não basta para formar o leitor literário, é preciso promover o encantamento pela leitura e acreditamos que isto ocorra por meio da leitura literária.

Partindo deste princípio, o planejamento e a mediação do professor, no que diz respeito à leitura literária, devem ser organizados com vistas a despertar no aluno o prazer² pela leitura, pois esse processo vai além da alfabetização. É preciso oportunizar às crianças o acesso a esse mundo que possibilitará a formação de sujeitos desenvolvidos emocionalmente, críticos, ativos e participativos na sociedade.

Esclarecemos que, nesse trabalho, utilizaremos a definição de Zilberman (2014) para nos referirmos ao prazer na leitura. Para a autora “não há como fugir ao reconhecimento da importância e legitimidade do prazer que a leitura literária gera” (ZILBERMAN 2014, p. 263). Ele define o prazer na leitura baseando-se em Barthes (1987) e Jauss (1970) e elucida que o mesmo pode “estar vinculado à obtenção de conhecimento e à conquista da emancipação intelectual; ou configurar-se em uma experiência única, irrepetível e indizível” (ZILBERMAN, 2014, p. 266). Nessas duas definições encontramos um ponto de convergência, ou seja, rejeita-se a proposição de uma leitura por “obrigação, dever, necessidade ou instrução” (ZILBERMAN, 2014, p. 266).

A partir da definição da autora, entendemos o prazer na leitura como algo capaz de manifestar emoções, encantar, trazer fantasia à realidade, enfim, uma forma de satisfação que pode levar a criança à ter experiências singulares para sua vida pessoal e social.

Os autores elencados estão subsidiados na teoria Histórico Cultural, que por sua vez se fundamentaram na teoria marxiana, sendo assim, o processo da pesquisa também se baseou no método materialista histórico-dialético, como apontaremos a seguir.

² Nessa pesquisa, abordaremos a compreensão de prazer pela leitura como deleite, ou seja, que desperte uma sensação ou sentimento aprazível, de satisfação, uma vez que, por nossa própria experiência, o corriqueiro nas escolas, é que esse tipo de leitura não é valorizado, havendo o privilégio da leitura como obrigação. Esclarecemos que a leitura oferece outros tipos de prazeres como a descoberta do conhecimento pelo esforço de uma leitura, entretanto, o nosso foco será o despertar de sentimentos comuns às crianças, que estão iniciando no Ensino Fundamental.

O processo de pesquisa

A pesquisa científica é um exercício que promove a construção do conhecimento acerca da realidade por meio de reflexões sobre o movimento das relações sociais no decorrer da história. Neste sentido, a fundamentação teórica deste estudo teve como pilares as concepções de autores que compreendem a criança como um sujeito histórico cultural e nos alicerçamos no método materialista histórico-dialético, que oferece elementos que nos auxiliam a apreender a realidade por meio da mediação entre o sujeito e o objeto que se pretende conhecer em um movimento do pensamento que nos direciona para um novo olhar sobre o real e nos permite reconstruir nossas concepções diante das novas descobertas.

Esse método traz os princípios de contradição, totalidade e historicidade. A contradição indica que, para pensar e refletir a realidade partindo do empírico (real aparente) seguindo para as abstrações (reflexões) que levam ao concreto (real pensado), o pensamento deve estar em constante movimento dialógico, permitindo caminhar por essa contradição e apreender o que dela é essencial. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental o princípio da contradição pode ser percebido nas mais diversas formas de interação entre professores e alunos e o movimento do pensamento nos leva a enxergar além do que a aparência nos apresenta.

Quanto à totalidade, Ciavatta (2001) afirma que esse princípio pode levar a equívocos durante a produção de conhecimentos. Para ela,

Outra dificuldade é a compreensão equivocada de que totalidade tem o sentido de tudo, o que inviabiliza um processo sério de conhecimento. No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem (CIAVATTA, 2001, p. 132).

Não se pode separar as partes do todo e nem o todo das partes em uma pesquisa. O objeto não é estático e deve ser investigado sob diferentes mediações, situando-o no contexto histórico, para assim podermos desvelar suas peculiaridades durante a construção do conhecimento por meio da práxis social dos homens. A realidade também não é inerte e para Ciavatta (2001)

Concebemos a realidade não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente construída [...]. Totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. O conhecimento dos fatos isolados, mesmo quantificados, é insuficiente para explicar o todo [...] (CIAVATTA, 2001, p. 138).

Podemos dizer então que a totalidade, bem como a contradição, devem ser apreendidas com responsabilidade pelo pesquisador, considerando as relações do homem em todo o processo histórico, partindo da perspectiva do ser social historicamente construído. Pires (1997) afirma que, para os educadores, esse método possibilita analisar o fenômeno educacional, descobrindo a sua mais simples manifestação, para que, ao nos debruçar sobre tais manifestações elaborem abstrações a fim de compreender plenamente o fenômeno observado.

Para ser coerente com a teoria marxiana, o fundamental nessa pesquisa é o diálogo com os envolvidos, com intuito de apreender como acontece a formação do leitor literário no 1º ano do Ensino Fundamental, considerando a criança um ser histórico-cultural com suas singularidades e peculiaridades, desenvolvendo análises que partem da realidade sobre o conceito de leitor literário que subsidiam a prática pedagógica dos professores e, como essas concepções se manifestam no cotidiano escolar.

Para Pires (1997, p. 92), o maior desafio que este método apresenta é permitir e até exigir que na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógicos dialéticos e dialógicos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la. Esse desafio é o que buscamos, fazer uma análise dialógica do cotidiano escolar no que se refere à formação do leitor literário, baseando-nos em autores da abordagem sócio histórico-dialética, com vistas a contribuir para transformar a realidade e proporcionar a melhoria na qualidade da leitura, a fim de que a mesma seja pautada em um ensino dialético e dialógico, respeitando assim, o processo de aprendizagem da criança. Igualmente, buscamos mostrar a importância do planejamento e da mediação do professor na formação do leitor literário, investigando quais concepções teóricas e aspectos metodológicos estão presentes nestas ações, considerando a literatura como aporte cultural e a criança como sujeito histórico social.

Para esta investigação, a escolha da Escola³ que se constituiu o *locus* da pesquisa se deu por meio de um levantamento no Departamento de Unidades Escolares, Projetos Extintos e Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação - SME (em anexo), procurando localizar quais escolas de Rio Verde ofereciam o primeiro ano do Ensino Fundamental, exceto as da zona rural.

Entre as escolas da zona urbana, foram consideradas as três com as maiores variações nos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos de 2011, 2013 e 2015. Os critérios para a definição da escola foram três: i) maior número de

³ Durante esta pesquisa usaremos a expressão Escola campo para nos referirmos à escola eleita como o *locus* de investigação.

salas de primeiro ano; ii) disposição em aceitar o desenvolvimento da pesquisa e; iii) que nesta não houvesse pesquisas em andamento. Dentre as três escolas, foi escolhida uma, para que essa se tornasse campo da pesquisa.

Os profissionais (diretor, coordenador, professores⁴) que atuam na escola foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, nossa atuação no campo e a delimitação dos sujeitos pesquisados, como colaboradores voluntários para a realização desse estudo.

Primeiras aproximações

A entrada no campo de pesquisa despertou-nos certa apreensão por assumir o papel de pesquisadora em uma escola pública do município e por pretender estabelecer vínculos com os sujeitos pesquisados, com o intuito de analisar dialeticamente o cotidiano escolar. Entretanto, a nossa chegada à Escola campo possibilitou aproximações com os profissionais, que concordaram em ser participantes da pesquisa.

Inicialmente conversamos com todos os professores da escola, apresentando o projeto de pesquisa, o programa de mestrado em que estávamos vinculados, a aprovação no Comitê de Ética e a questão do sigilo no que diz respeito aos dados obtidos. Fomos questionados como seria redigido então os nomes dos professores e sugerimos que usássemos o nome de pedras preciosas, considerando o professor como tal. Percebemos que nesse momento os vínculos começaram a ser estabelecidos, pois todos ficaram animados com a ideia e ainda queriam escolher o próprio nome. Porém, esclarecemos que, para cumprirmos o requisito do sigilo, eles sugeririam os nomes das pedras preciosas e nós escolheríamos aleatoriamente o nome de cada um. Esse momento foi de descontração e a partir daí, os professores foram levantando outras dúvidas sobre a abrangência da pesquisa e as possibilidades de um projeto de leitura para toda a escola. Para não ultrapassar os recortes da pesquisa e conseguirmos alcançar os objetivos propostos, notificamos que nos deteríamos às turmas de primeiro ano, mesmo com o pedido dos professores das demais turmas (segundo e terceiro ano) para que estendêssemos as observações às suas salas.

Após esse momento coletivo, conversamos individualmente com os professores do primeiro ano para esclarecer qualquer outra dúvida quanto à sua participação e para que, se concordassem, assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Muitos estavam

⁴ Designaremos como professor ou professora a todo profissional participante da pesquisa, independente do cargo que ocupa, como, diretor, coordenadores pedagógicos ou administrativos, para evitar possíveis identificações que poderiam acarretar constrangimentos.

inseguros e questionaram se deveriam preparar uma aula especial para as observações. Explicamos que a intenção era observar a realidade, sem falseamento, para, após os diálogos com os autores estudados, pudéssemos enxergar para além daquilo que nos é dado como real. Das seis turmas de primeiro ano do turno vespertino da Escola campo, tivemos a adesão de cinco professores. Fizemos observação de oito dias em cada uma das turmas participantes, além dos professores responderem ao questionário semiestruturado e a entrevista. Entretanto, após essas observações, percebemos a necessidade de continuarmos a pesquisa em apenas uma das turmas para melhor apreendermos a realidade escolar e, com o consentimento da professora, fizemos observações de quinze dias na turma escolhida.

Estar na escola como pesquisadora possibilitou-nos a reflexão acerca de nossas próprias concepções formadas durante nossa trajetória profissional, do mesmo modo que afetamos de alguma forma a vida dos professores investigados. Foi uma troca intensa de conhecimentos, experiências e diálogo, em um encontro de sujeitos, tanto no plano individual como no social.

Para integrar as informações obtidas como dados da pesquisa durante o levantamento bibliográfico, as observações registradas no diário de campo, as conversas informais, as entrevistas, as fotografias, os questionários e a análise dos documentos, criamos gráficos e quadros quantitativos, para que pudéssemos analisá-los qualitativamente, buscando a melhor compreensão dos mesmos.

Como desenvolvemos nossa prática profissional nas primeiras séries do Ensino Fundamental, procuramos, durante a pesquisa na Escola campo, ficar atentas para não considerarmos as ações dos professores e interações com as crianças e com as outras pessoas que participam do cotidiano escolar ações naturais, pelo contrário, tentamos percebê-las em suas contradições, historicidades e totalidade.

Estrutura da dissertação

A dissertação foi organizada em quatro capítulos, além da introdução e conclusão. Estão assim intitulados: I – A formação do leitor literário; II – Definindo o campo de pesquisa; III – Categorizando: fatores intervenientes da pesquisa e IV – Produto educacional: possibilidades de formação.

A introdução procura contextualizar o trabalho, apresentando o tema, o problema de pesquisa e os objetivos almejados. Busca-se ainda realizar um breve panorama sobre os assuntos que serão discutidos nos próximos capítulos.

O primeiro capítulo é dividido em dois tópicos. O primeiro é dedicado à exposição de resultados de algumas pesquisas atuais, apontando a relevâncias desses estudos para a compreensão do processo de formação dos leitores nas turmas de primeiro ano. No segundo tópico apresentamos dados históricos sobre a implementação da leitura literária no Brasil e no município de Rio Verde-GO. Para a escrita desse capítulo, utilizamos dissertações e teses do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionadas a partir da leitura dos resumos e das palavras chave, a fim de averiguarmos se a fundamentação teórica das mesmas era compatível com a da presente pesquisa. Os trabalhos selecionados foram os de Ferreira (2015), Domingues (2015), Brito (2015), Gonçalves (2015) e Brasil (2016). Esses autores apontam conceitos sobre o que é a leitura literária e como a prática pedagógica contribui para a formação do leitor. Em seguida, realizamos nossa própria pesquisa sobre a história da leitura literária no país e no município, com o intuito de compreender as definições do que é literatura e do seu papel na escola.

No segundo capítulo apresentamos a Escola campo, dialogando a respeito de como as concepções de leitores literários se materializam no cotidiano escolar. Para isso, problematizamos a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e também o Projeto Político Pedagógico da Escola, doravante PPP, observando como o planejamento e a mediação de atividades direcionadas para a leitura literária são realizados pelos professores da Escola campo. Estabelecemos diálogos com autores como Veiga (2013), Brzezinski (2002), Freire (2015) e Saviani (2009) sobre a importância do PPP, para percebermos como as propostas que regem a educação no município se consolidam no cotidiano escolar, de modo a verificar se a literatura é considerada como aporte cultural e a criança como sujeito histórico cultural.

No capítulo três, abarcamos algumas categorias que são discutidas por autores vinculados ao método materialista histórico dialético como Vygotsky (1988, 1991, 1998, 2003 e 2007), Bakhtin (1992 e 2006), Costa (2009), Colomer (2007) entre outros, sobre as fases do desenvolvimento da criança, afetividade e ludicidade que foram vivenciadas na Escola campo, além de recorrer a autores como Soares (2001), Lajolo (1999 e 2008), Zilberman (2007), Rojo (2009), entre outros, para refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramento, que permeiam o fazer pedagógico dos professores investigados. Ainda apresentamos as questões sobre a formação inicial e continuada do professor leitor, tendo como suporte autores como Saviani (2009), Freire (2015), Tardif (2002), Bussmann e Abbud (2002), estabelecendo relação entre a formação do professor e a formação do leitor literário.

No quarto capítulo discorremos sobre o produto educacional que foi elaborado a partir dos diálogos promovidos durante a pesquisa. A nossa primeira intenção quanto ao produto era a elaboração de um guia pedagógico para a provocação e fomentação de reflexões sobre a importância de reconhecer a criança como sujeito histórico cultural e a leitura literária como um bem imaterial. Entretanto, no decorrer do trabalho, em conversas com nossos pares (professores, coordenadores, orientadora), percebemos que a realização de um Curso de Formação de Professores atenderia melhor a necessidade dos mesmos na construção de conceitos e também no alcance dos objetivos da pesquisa. Neste sentido, este capítulo traz a elaboração, planejamento, etapas, fundamentação teórica, aplicação e avaliação do produto proposto. Por fim, são apresentadas as conclusões, contribuições e limitações desta pesquisa apontando alguns aspectos que possam indicar futuros trabalhos que colaborem com o tema.

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

As questões sobre a formação do leitor literário têm ganhando destaque nas mais diversas pesquisas e publicações sobre a qualidade da leitura no país. Diante desse fato, dividimos esse capítulo em duas partes, sendo a primeira para expor resultados de algumas investigações realizadas nos últimos dois anos, com objetivo de apontar a relevância desses estudos para melhor compreendermos o processo de formação dos leitores nas turmas de primeiro ano. Na segunda parte apresentaremos dados históricos sobre a implementação da leitura literária nas salas de aula do Brasil e no município de Rio Verde-GO.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a formação do leitor literário no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo como fonte de pesquisa as dissertações e teses armazenadas nos anos de 2015 e 2016 no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Esclarecemos que dissertações e/ou teses de 2017 ainda não estão disponíveis no banco de dados da Capes. A leitura das teses e dissertações nos ajudaram a fazer um panorama dos estudos e resultados sobre pesquisas envolvendo a leitura literária no 1º ano, como também nos auxiliou a compor o referencial teórico da pesquisa. Para esse recorte, levamos em consideração a pertinência ao tema da pesquisa e os estudos das obras literárias pesquisadas serão apresentados no decorrer do texto.

Optamos pelas dissertações e teses por conterem elementos fundamentais para a construção do nosso trabalho e também devido ao tempo que tínhamos para a pesquisa. Nesse sentido, as mesmas foram selecionadas a partir das seguintes palavras-chave: “formação de leitores literários”, “literatura no primeiro ano do Ensino Fundamental”, “planejamento e mediação de atividades de leitura”, “literatura infantil”, “alfabetização e letramento”. Com base na leitura das produções selecionadas, analisamos as concepções de alfabetização e letramento, leitura literária e desenvolvimento e aprendizagem, abordados pelos autores, verificando se as teses e/ou dissertações se aproximaram da temática e da abordagem teórico-metodológica do nosso objeto de estudo que é a formação do leitor literário em uma perspectiva histórico cultural.

Para fazermos o recorte dessa investigação, primeiramente selecionamos as pesquisas na área da Educação que apresentaram as palavras-chave supracitadas e, em seguida, fizemos a leitura dos resumos, para averiguarmos se a fundamentação teórica das mesmas era compatível com a da presente pesquisa, que é a abordagem histórica cultural. Em seguida, escolhemos cinco trabalhos que apontam conceitos que julgamos importantes para a

apreensão do tema em estudo. Os trabalhos selecionados foram realizados de acordo com as informações do quadro a seguir:

Quadro nº 1 – Pesquisas atuais sobre leitura literária

| Nome do autor | Título da pesquisa | Universidade | Ano |
|--|--|---|------|
| FERREIRA, Dulcinéia Cardoso | Literatura na escola: Práticas de letramento literário na formação de leitores do Ensino Fundamental | Universidade Estadual de Montes Claros – MG | 2015 |
| DOMINGUES, Teresa Cristina Aliperti França | O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC- SP | 2015 |
| BRITO, Sandra Miranda | Estratégias bem sucedidas de Ensino na formação do leitor literário | Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG | 2015 |
| GONÇALVES, Fábio José | Letramento Literário: do acesso à leitura à formação leitora | Universidade Estadual de Montes Claros – MG | 2015 |
| BRASIL, Adriana Cardoso da Silva | A (res)significação da leitura: uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização | Universidade Estadual de Santa Cruz – BA | 2016 |

Fonte: banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Diante dessa pesquisa no banco de dados da CAPES, percebemos que os estudos que elencamos, sobre a leitura literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente nas turmas de primeiro ano, estão relacionados ao planejamento, mediação ou estratégias de ensino e formação de professores. Quanto à metodologia por elas adotada, as dissertações selecionadas trazem a pesquisa qualitativa, etnográfica e pesquisa ação. Apresentaram como técnicas para coleta de dados: entrevistas, questionários, análise de documentos, observações, entre outros.

Entre os temas discutidos nas teses e/ou dissertações, encontramos o questionamento do que é a leitura, a proposição da leitura para além da decodificação do sistema alfabético de escrita e o papel do professor enquanto mediador. Para melhor compreendermos a organização dos trabalhos estudados, dispomos os temas leitura e mediação e os subtemas relacionados a eles encontrados nos estudos, como se pode ver no quadro a seguir.

Quadro nº 2 – Temas das teses e/ou dissertações lidas

| Tema: Leitura | Tema: Mediação da leitura |
|--|--|
| O que é leitura? | Mediadores da leitura |
| Letramento e alfabetização | Leitura diária do professor |
| A leitura literária como prática social | Aspectos envolvidos na mediação da leitura literária |
| Leitura: muito além da decodificação | A mediação na construção do conhecimento |
| Leitura e a formação do leitor literário | A mediação no ensino da leitura |

Fonte: Teses e dissertações pesquisadas

Esse quadro mostra-nos a preocupação dos autores em conceituar a leitura, considerando-a uma ação que possibilita perceber o mundo de uma forma crítica e autônoma, além de destacar a importância da mediação de atividades de leitura nas séries iniciais.

Percebemos ainda que a discussão sobre a formação do leitor nos trabalhos lidos é apresentada como essencial para uma sociedade desenvolvida e mais justa abrangendo também questões de cunho social como a legislação e as políticas públicas. Além de abarcarem sub temas relacionados com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como de práticas pedagógicas que contribuem para a formação de leitores como rodas de leitura, o espaço da biblioteca e a ludicidade, os autores reconhecem a criança como sujeito histórico participante na construção do próprio conhecimento.

As definições de literatura, leitura, aprendizagem e desenvolvimento, planejamento e mediação veiculadas pelos autores Domingues (2015), Brito (2015), Ferreira (2015), Gonçalves (2015), Brasil (2016) tem como referencial teórico autores da abordagem sócio histórico como Soares (2001, 2003, 2005, 2008), Zilberman (1981, 1990), Lajolo (1995, 2001, 2002), Freire (1989, 1997, 2000, 2011), Candido (1995, 2004), Bakhtin (1992, 2006), Tfouni (2005), além de Vigotski (1988, 1993, 1998, 2003, 2007) que tem destaque, pois é citado por todos eles.

1. Dialogando com os autores das teses e dissertações

Propusemos dialogar com os autores das teses e dissertações lidas, atendendo a um conceito básico de Bakhtin que tem no diálogo a possibilidade de concordar, discordar, falar e escutar sobre os assuntos de interesse comum. Para Bakhtin (1992) é no diálogo que a “alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se

regularmente nele” (BAKHTIN, 1992, p. 294). Neste sentido, não temos a presunção de termos a palavra final ou de considerarmos nossos conceitos e opiniões mais relevantes que as dos autores, pelo contrário, o que buscamos é uma compreensão das ideias dos mesmos, para que possamos consolidar nossa própria experiência como pesquisadora.

Portanto, apresentamos aqui alguns conceitos examinados por esses autores como o que é a leitura literária, a leitura como prática social e a mediação de atividades de leitura. Os demais temas discutidos nas teses e dissertações, como alfabetização e letramento, aprendizagem e desenvolvimento da criança, formação de professores e legislação, serão discutidos nos outros capítulos que compõem o presente estudo.

No que diz respeito à definição de leitura, Domingues (2015) e Gonçalves (2015) trazem a abordagem defendida por Candido, considerando a leitura um fator determinante para a humanização dos sujeitos. Brito (2015), Ferreira (2015) e Brasil (2016) também passam por esse viés, mas privilegiam a leitura como um dos pilares no processo de ensino aprendizagem, que possibilita a construção de sentidos. Para essa definição os autores utilizam estudos de Martins (2000), Petit (2008), Gadotti (1998), Soares (2001, 2003), Lajolo (2001), Zilberman (2003), Kleiman (1996), entre outros. Ferreira (2015), diferentemente dos outros, também aborda a concepção de leitura encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Observamos ainda que o tema de formação de leitores, especificamente no primeiro ano do Ensino Fundamental, é discutido apenas por Brasil (2016). Os demais autores tratam sobre essa formação em todos os anos do Ensino Fundamental.

Quanto à mediação, os cinco trabalhos lidos consideram a escola como um lugar propício para a prática leitora e o professor como um dos principais mediadores da leitura. Brasil (2016) e Domingues (2015) apontam problemas encontrados para a mediação de práticas leitoras nas escolas, como a falta do espaço físico da biblioteca e que há a preconização de cumprir apenas os conteúdos curriculares. Brito (2015) não trata de possíveis entraves para a realização da leitura literária na escola, mas apresenta estratégias bem sucedidas na formação do leitor literário.

Discutiremos ou completaremos, a seguir, os estudos desenvolvidos nos trabalhos elencados, buscando ampliar a compreensão da formação do leitor literário e alguns fatores intervenientes que contribuem nesse processo.

1.1 A leitura literária

Os autores em estudo destacaram a importância do ato e do hábito da leitura. Entretanto, é preciso entender em que consiste, efetivamente, a prática da leitura. Domingues (2015), com base em Martins (2000), afirma que a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele, cabendo ao leitor um papel atuante, no qual deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. A autora também afirma que o leitor se configura no decorrer das experiências da vida e utiliza Freire (2011) para ressaltar o papel da educação na formação do sujeito, desenvolvendo o espírito crítico e a criatividade, ao invés da passividade.

Sobre o surgimento dos textos literários, Domingues (2015) explica que a literatura surgiu pela necessidade do homem de “contar suas histórias, de preencher lacunas, de explicar os acontecimentos para os quais não haviam explicações lógicas e científicas, mas que geravam inquietações, dúvidas e medos” (DOMINGUES, 2015, p. 22) e que, no decorrer da história das sociedades, a literatura dialoga com seu tempo, ou seja, “com sua época e o contexto histórico em que está inserida, não sendo possível haver, desta forma, uma definição única para ela” (DOMINGUES, 2015, p. 22).

Gonçalves (2015) apresenta em seu texto o caráter de integração que a leitura produz entre autor e leitor, em uma parceria que ele afirma ser o letramento, pois o leitor, ao ter contato com a leitura literária, ganha autonomia para realizar inferências, complementá-la ou ressignificá-la de acordo com suas próprias impressões e necessidades. E ainda, baseia-se em Sartre (2004), Coutinho (1978) e Lajolo (2004) para assegurar a parceria entre autor e leitor do texto, uma vez que esse último recria o texto literário e por isso “torna-se também artista, também escritor, porque dá ao texto de outro sua própria carga afetiva, histórica, social, religiosa, política, de modo que nenhum leitor o faz da mesma forma” (GONÇALVES, 2015, p. 32).

Ferreira (2015) mostra que a definição de literatura é diversa e busca o significado desse termo no latim que é *littera*, ou seja, letra, referindo-se de modo particular à palavra escrita. Defende a literatura como uma arte e, por isso, ela “surge do ato de criação e de imaginação do ser humano, sendo inteiramente ligada à aquisição de cultura e de aprendizagens, que auxiliam a sociedade na produção de conhecimento” (FERREIRA, p. 16). Quanto à pertinência da leitura literária nas salas de aula, a autora fundamenta-se em Compagnon (2012) e discorre sobre a necessidade dessa leitura nas instituições educacionais, porque a literatura se manifesta no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Afirma que a literatura atua “sobretudo, na questão sentimental e moral, contribuindo para o exercício

consciente da ética” (FERREIRA, 2015, p. 17) e completa que, devem-se ler textos literários “visando a preservação e transmissão das experiências pessoais de outros, tornando-se mais sensíveis ao universo alheio” (FERREIRA, 2015, p. 17).

A sensibilidade que a literatura desperta no indivíduo é ressaltada por Candido (1995), que traz uma abordagem voltada para o social e mediada pelos aspectos culturais, sendo compreendida como um bem da sociedade e essencial para a humanização do homem. Para Candido a literatura tem o caráter humanizador porque é

Um processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como 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 de 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, 1995, p. 249).

A leitura literária deve ser disponibilizada à todos por ser um bem imaterial, que é transmitido entre os diversos tempos e espaços históricos e sociais e, além disso, apresenta funções essenciais para o desenvolvimento do ser humano como sujeitos humanizados.

Já para Brasil (2016), o contato com a leitura literária é relatada considerando a leitura como um processo cognitivo e social, sendo que o aspecto cognitivo é relacionado a “um conjunto de atividades, recursos e estratégias mentais que se dá pelo próprio ato da compreensão” (BRASIL, 2016, p. 24) e o aspecto social refere-se à “integração entre o autor e o leitor”, que possuem objetivos e necessidades determinadas. Para a autora, o leitor constrói sentidos, pois “atua como participante das práticas sociais, e, requer um posicionamento político, ideológico, a partir de crenças e valores construídos na coletividade em um momento histórico” (BRASIL, 2016, p. 25). A autora baseia-se em Freire (2011) quando afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e sinaliza que a leitura requer do leitor o seu conhecimento de mundo, que está ligado aos valores, às crenças e atrelados ao seu contexto sócio cultural.

Brito (2015) discute a leitura literária ao apresentar o livro literário categorizado como “leitura infantil”. Faz uma reflexão acerca da diferença de leituras propostas às diferentes idades e diz que a falta de leitura hoje se deve “à alta concorrência de variedades de livros com características atrativas enquanto mercado de consumo” (BRASIL, 2016, p. 43). A autora mostra que, cada vez mais, o livro literário ficou relegado ao papel da escola, pois é esta instituição considerada responsável pela leitura literária e por esta concepção, foram criadas diretrizes e políticas de leitura e distribuição de livros como o Programa Nacional

Biblioteca da Escola (PNBE) e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) que incitaram ainda mais as concorrências editoriais. Brito (2015) não descarta a importância dos livros com imagens, pois a criança tem uma visão icônica, ou seja, de imagens, e essa leitura faz parte do processo de formação do leitor.

Sobre o uso de livros através de imagens na iniciação leitora, Soares (2008, p. 29) atesta que

livros de imagens representam, para a criança pequena, uma excelente entrada no mundo dos livros, quando estão sendo dados apenas os passos iniciais no processo de alfabetização, não são menos valiosos quando esse processo já está em pleno desenvolvimento: livros de imagens como livros em que texto e ilustração se associam, suscitam formas específicas de interação com o universo gráfico, despertam diferentes modos de ler e de apreciar os livros e por isso têm lugar importante na formação de leitores tanto infantis quanto juvenis e também adultos.

Brito (2015) também ressalta que, além da leitura inicial ser feita por meio de livros com imagens, é importante que o contato da criança com o livro se estabeleça de forma lúdica, para que seja despertado o prazer pela leitura durante a sua formação.

Diante dessas concepções, podemos perceber que a leitura é um processo que acontece mesmo antes do contato com o texto escrito e que vai sendo desenvolvida e aprimorada à medida que a criança passa por experiências significativas com a literatura. É necessário dizer que a leitura literária é uma atividade que pode ser individual ou coletiva, que contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, social entre tantos outros e que é essencial para que as crianças se formem sujeitos leitores críticos e participativos, capazes de realizar inferências no grupo social em que estão inseridos.

1.2 A leitura como prática social

Os estudos apresentados por Ferreira (2015) mostram que a leitura contribui para a construção de criticidade e a formação de ideias sobre os mais diversos temas sociais. A autora, baseada em Maia (2007), defende que a leitura, além de ser um projeto educacional do indivíduo, também é um projeto existencial por apresentar caráter social, histórico e político. Diante dessa constatação, Ferreira (2015) afirma que é necessário pensar o trabalho com a leitura sob seu aspecto cultural e social, e não apenas do ponto de vista linguístico. Neste sentido, destaca a importância das leituras serem significativas para que o leitor iniciante tenha experiências que serão essenciais para que a criança se torne efetivamente leitora.

Neste sentido, a autora demonstra que as práticas de leitura evidenciadas na escola ainda são voltadas para a memorização de normas e regras gramaticais ou de classificação das

tipologias textuais e que, somente essa ação não é suficiente para que se desenvolvam as competências leitoras. Segundo Ferreira (2015) as competências leitoras estão relacionada à leitura como atividade construtora de sentidos, ou seja, quando o leitor realiza inferências e usa os textos lidos em sua vida social.

Em consonância com as ideias de Ferreira (2015), Gonçalves (2015) aponta que a leitura para fruição permite que essas competências consideradas ideais para a formação de leitores sejam alcançadas. A leitura para a fruição remete a algo prazeroso, de satisfação. Nas palavras de Ferreira (2015, p. 28) trata-se de “uma atividade capaz de liberar emoções e contribuir para o surgimento de sensações que despertem o prazer de ler como um processo espontâneo e natural, conferindo liberdade e autonomia crítica ao indivíduo que a pratica”.

Para esses dois autores, a criança deve ser exposta ao texto literário, de qualquer gênero, para se construir, gradativamente, a capacidade leitora, partindo de leituras simples até chegar às mais complexas. Os dois fundamentam-se em Soares (1998) para assegurar que essa exposição a textos literários promove a autonomia leitora do aluno e a conquista da ampliação de visão de mundo, da imaginação, do conhecimento sobre a própria língua e das experiências pessoais e sociais.

A leitura como prática social é apontada por Domingues (2015) como uma leitura que ultrapassa as normas convencionais de ensino. Para ela, a leitura pode e deve acontecer em todas as idades, mesmo que as crianças ainda não decifrem o código escrito. Apoiar-se em Petit (2008) para afirmar que “a leitura é um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar sentido à própria experiência, à própria vida” (DOMINGUES, 2015, p. 16). A autora elenca seis aspectos sociais da leitura: 1- a leitura é um meio para obter acesso ao saber, ao conhecimento, podendo modificar a vida escolar, profissional e social do indivíduo, por ser considerada como capital cultural; 2 – apropriação da língua; 3- construção de si próprio, permitindo a abertura para o imaginário e expandindo o repertório de identificações possíveis; 4- a leitura permite ao leitor remeter-se a outro lugar, outro tempo, ampliando o conhecimento sobre as sociedades; 5- inclusão, pois a leitura propicia respeito às diferentes culturas e; 6- lembra que somos seres humanos antes de pertencermos a algum território definido.

Brasil (2016, p. 24) esclarece que a leitura é um bem imaterial capaz de “libertar o sujeito das amarras impostas pelo seu tempo, pois considera sua individualidade e sua experiência intelectual”. Para ela, a leitura pode tornar o sujeito liberto de um sistema que o aprisiona, oportunizando a recriação do conhecimento. Também afirma que a leitura como ação social deve ultrapassar as aulas de língua portuguesa. Deve ser proposta em todas as

aulas diariamente, para que a criança aproprie-se dos benefícios da leitura também fora dos muros da escola.

Já Brito (2015) fundamenta-se em Lajolo (2001), trazendo uma discussão sobre o papel da leitura literária e da escrita como instrumento de poder social do sujeito. Para ela, a consolidação e o fortalecimento das noções de escolarização, a saber, quanto maior for a escolarização do sujeito maior será sua diferenciação dos demais ágrafos e iletrados, afeta diretamente a forma como a leitura é proposta nas instituições escolares. Para melhor compreensão das ideias defendidas por Brito (2015), buscamos a referência citada por ela na obra *Literatura: leituras e leitores*, na qual Lajolo (2001) afirma que,

Saber ler e escrever, além de fundamental para o exercício de graus mais complexos de cidadania, constitui marca de distinção e de superioridade em nossa tradição cultural. Tanto para indivíduos quanto para a coletividade. Povos sem escrita costumam ser considerados inferiores, sem histórias, bárbaros. Talvez por isso tenha tanto prestígio um conceito de literatura que se articula tão estreitamente a manifestações escritas (LAJOLO, 2001, p. 30).

A leitura é um direito de todos os cidadãos e a exclusão de um determinado indivíduo ou grupo da prática leitora acarreta uma estagnação do desenvolvimento social. Como essa leitura é proposta aos alunos é nosso próximo assunto, por considerar que o papel do professor vai muito além de promover no aluno apenas o interesse pela leitura e sua instrumentalização prática, mas estimular o hábito pela leitura literária, de forma que essa leitura seja fonte de prazer e de construção de sentidos para cada indivíduo enquanto leitor.

1.3 A mediação da leitura

A mediação é apontada pelos autores das teses e dissertações analisadas como sendo fundamental para a formação de leitores literários, sendo, portanto, uma ação intencional e o professor tem o papel de organizá-la. Os cinco autores concordam que o professor não se constitui como sujeito detentor do conhecimento, mas sim, como mediador do conhecimento no movimento dialético que o processo de ensino-aprendizagem oferece.

A definição de mediação é subsidiada, nos cinco trabalhos estudados, na teoria histórico-cultural, tendo Vigotski (1998) como o principal autor citado. Gonçalves (2015) destaca que, pela mediação entre os indivíduos é que se processa o conhecimento e o acúmulo de informações. O autor faz uma breve menção sobre o papel da linguagem e da aprendizagem na teoria de Vigostki (1998), mas se detém mais profundamente sobre a interação entre professor/aluno, considerando a construção do conhecimento como uma ação

compartilhada, pois “nada se aprende sozinho ou estando isolado” (GONÇALVES, 2015, p. 74). O autor afirma ainda que, a mediação da leitura literária exige do professor um perfil de leitor e o caminho percorrido por ele enquanto mediador vai desde a seleção dos textos literários até os mecanismos de apropriação da leitura desenvolvidos na prática com os alunos.

Domingues (2015) e Brito (2015), ao tratarem da mediação da leitura literária, apontam a questão da formação do professor, que deve também se formar leitor. Para Domingues “é imprescindível que o professor seja um leitor, a fim de que possa incentivar e promover o comportamento leitor em seu aluno” (DOMINGUES, 2015, p. 66). A autora enfatiza que os futuros professores, enquanto acadêmicos dos cursos de licenciatura, pedagogia ou áreas afins, estão expostos a uma relação de distanciamento dos professores da graduação e acabam por levar esse modelo de relação professor/aluno para as escolas, afastando-se também dos alunos.

É preciso que o professor tenha atitudes que influenciarão na formação dos leitores como, a atitude do acolhimento dos alunos e de suas famílias, para que se sintam pertencentes ao ambiente escolar, atitude de educação e respeito mútuo, trabalho contínuo com o desenvolvimento da autoestima e ter alta expectativa sobre seus alunos. Para Domingues (2015), é necessário que o professor assuma uma postura “dialógica, aberta, curiosa e indagadora” (p. 67). Postura esta defendida por Freire (2015) quando o professor reconhece o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem, permitindo que “o educando vá sendo o artífice de sua formação” (Freire, 2015, p. 31).

Ferreira (2015) apresenta a contação de histórias como um instrumento valioso para a mediação da leitura e para a iniciação da trajetória leitora de uma criança. Discute algumas problemáticas encontradas nas escolas brasileiras, como a leitura feita por obrigação, pelos alunos, para a realização de exames e avaliações. Ela assegura que a leitura feita com esse propósito afasta o aluno do letramento literário, ou seja, não estabelece relação entre o leitor e a obra literária. Apoia-se em Cademartori (2012) e Zilberman (1993) para esclarecer que a mediação pode tanto aproximar a criança da prática de leitura como pode afastá-la de tal prática. Quando a mediação consegue ser significativa, a criança vai desenvolvendo o hábito de ler, deixando de ser um ato mecânico de decodificação, passando para a emancipação de ideias, por meio da compreensão, inferências, diálogos com o texto, descoberta e/ou conclusões daquilo que se lê.

Já Brasil (2016), ao tratar da mediação, faz um percurso na teoria vigotskiana, considerando que o sujeito constitui-se, principalmente, nas interações sociais. Apresenta

rapidamente os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (resultados de processos de desenvolvimento já completados) e o de desenvolvimento potencial (aquilo que se realiza com a ajuda de um adulto ou um colega mais experiente). Para ela, de acordo com as relações estabelecidas entre crianças e professor, o aprendizado desenvolve-se em um clima de trocas e impressões sobre o conhecimento.

O professor, como mediador do processo, planeja situações de ensino que ajudam os alunos a avançarem e adquirirem novos aprendizados. Brasil (2016) também afirma que, nas classes de alfabetização é necessário “um ensino de linguagem como fator histórico e social, enfatizando a importância da interação na construção do conhecimento” (BRASIL, 2016, p. 46). Ao aproximarmos o aluno dos textos literários, oportunizamos o compartilhamento, a interpretação e a ampliação de sentidos e significados dos textos.

Diante dessas considerações, podemos entender que a mediação acontece quando o professor compreende seu aluno como sujeito de direito, estimulando a criança a pensar, a realizar inferências, a levantar hipóteses, a questionar fatos, situações e valores, a buscar respostas possíveis, a interagir, a construir imagens e a reconstruir a narrativa lida. É uma ação que deve ter a participação efetiva, coletiva, plena, criativa e dinâmica.

A formação de leitores, para os autores das teses e dissertações pesquisadas, é um processo que ainda precisa de atenção no âmbito educacional, considerando a leitura para além da leitura funcional. No município de Rio Verde as pesquisas sobre a formação do leitor literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental têm início com esse trabalho, que propõe, além do estudo dos temas abordados pelas teses e dissertações lidas, pelos livros, artigos e todo material teóricos estudado durante a pesquisa que abordam o tema, verificar e compreender quais concepções teóricas e quais aspectos metodológicos estão presentes quando os professores de uma escola pública planejam e medeiam atividades direcionadas para a leitura literária identificando aspectos facilitadores e limitadores para que a prática leitora se efetive nas salas de aula. Nesse sentido, levantamos alguns questionamentos: a mediação de atividades de leitura literária fica em segundo plano nas salas de aula de primeiro ano? O professor estaria preocupado em alfabetizar, ou seja, fazer com que as crianças decodifiquem o sistema escrito? Os professores estão sendo cobrados por seus superiores e pelas famílias para que o aluno alcance tal habilidade? A leitura literária não tem destaque nas turmas de primeiro ano porque os próprios professores não foram formados como leitores? Procuramos responder a essas questões por meio de uma questão que nos figura como fundamental: o professor, ao planejar e mediar atividades envolvendo a leitura literária no processo de alfabetização e letramento, considera a literatura como aporte cultural e a criança

como um sujeito histórico cultural? Sobre esse assunto passaremos a tratar nos próximos capítulos.

2. A leitura literária na escola

Nessa segunda parte desse capítulo um, direcionamos nosso estudo para a história da literatura, abarcando aspectos da leitura no Brasil e também no município de Rio Verde-GO, abordando como a leitura literária chegou até as salas de aula nas escolas públicas. Neste sentido, recorreremos a autores como Colomer (2007), Lajolo (1999; 2008), Lajolo e Zilberman (2007), Zilberman (1985), Soares (2001), Becker (2001), Bussmann e Abbud (2002), Alarcão (2003), além das teses e dissertações que nos auxiliam durante nosso percurso.

2.1 – Breve histórico do ensino de literatura no Brasil e em Rio Verde

Ao pesquisar os aspectos históricos da literatura infantil, encontramos semelhanças e diferenças nas definições do que é a literatura e do seu papel na escola. O principal ponto de concordância entre os estudiosos é que a literatura, na maior parte do tempo, tem a função de educar as crianças. Alguns pesquisadores da origem do livro infantil defendem que a literatura tem uma função inviolável que é a própria experiência do leitor, o encantamento com a história e a forma como ela é contada, e nada mais. Piassi (2012, p. 33) afirma que “há sim, um aspecto de fruição essencial no contato que travamos com qualquer obra”, mas, “quando traçamos um panorama das origens da literatura infantil, necessariamente recairemos no fato inquestionável de que ela sempre teve como uma de suas funções a de educar as crianças” Piassi (2012, p. 33).

Colomer (2007) concorda com Piassi (2012) quando afirma que, por muitos séculos, a literatura exerceu um papel vertebral para o ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas, direcionadas a cada nacionalidade, mas enfatiza que, apesar de todas essas funções, que até hoje são trabalhadas nas salas de aula, não significa que os alunos tenham se dedicado a ler.

Até o século XVII a leitura era direcionada apenas para os adultos e se restringia a classe burguesa, uma vez que nesse período os livros não eram escritos para as crianças. De acordo com Ramos (2011, p. 51) os primeiros livros direcionados à infância publicados no século XVII foram as fábulas de La Fontaine (1621-1691), os contos de Charles Perrault (1628–1703) e mais tarde, as obras dos irmãos Grimm, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-

1859), entretanto, ainda segundo Ramos (2011), os livros considerados infantis eram para satisfazer a visão da criança como um adulto.

Com a Revolução de 1789, a sociedade passa a industrializar-se e a literatura, como consequência, assume a condição de produto comercializado. Para Lajolo (1999), a literatura enquanto mercadoria depende da capacidade de leitura das crianças, sendo então obrigação da escola habilitar as crianças para o consumo de obras impressas. A industrialização influenciou o mundo editorial durante o período da entre guerra, mas foi em um espaço minoritário, porque ainda correspondiam às expectativas dos filhos da burguesia. Colomer (2007) esclarece que, mesmo com a industrialização da literatura em 1960 já se “constatava o fracasso leitor das primeiras gerações de adolescentes”, uma vez que “o modelo educativo (que era para a minoria) era inoperante e ineficaz para enfrentar uma escola de massas” (COLOMER, 2007, p. 21).

A transformação social e o advento dos recursos audiovisuais também influenciaram a produção literária, pois a mídia contribuiu para “satisfazer as necessidades de fantasia própria dos seres humanos” e a mudança na indústria literária apropriou-se do novo discurso social “democratizando a leitura, livre de diretrizes formativas que penetrou as concepções escolares e modificou as práticas de leituras que aconteciam nas escolas” (COLOMER, 2007, p. 23).

Essa influência da industrialização nos modelos sociais é destacada por Lajolo e Zilberman (2007) quando relacionam o desenvolvimento do capitalismo industrial com as transformações sociais atizadas por ele mesmo, pois para a manutenção do modelo familiar da época, foi necessário enxergar a criança sob novo ponto de vista. Para elas, neste período

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciências (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16).

O surgimento das novas concepções, entretanto, não produziu na literatura uma explosão criativa. As autoras afirmam que ocorreu uma sistematização em forma escrita de histórias que já existiam para a linguagem infantil, apenas com o intuito de responder as necessidades socioculturais da época, buscando resgatar valores humanos que a sociedade adulta deixou de exercer. Becker (2001) confirma que a origem da literatura infantil se deu pelas mudanças estruturais ocorridas na sociedade nos séculos XVI e XVII, explicando o papel de “aliada que a escola – e com ela a produção de textos dirigidos às crianças – passou a exercer para a consecução dos objetivos e valores preconizados por uma nova classe social emergente” (BECKER, 2001, p. 35).

A literatura infantil brasileira recebeu a influência da Europa, sendo o texto infantil um disseminador de regras, valores e normas de comportamento. Segundo Becker (2001), o processo de inserção da literatura no Brasil passou por quatro fases, sendo a primeira no final do século XIX, quando a preocupação era a modernização do país e a escola tinha a função de incentivar os valores patrióticos aos alunos. Para ela “a literatura infantil integrou-se aos esforços de instalação da cultura nacional, vinculada à escola e à valorização do nacionalismo” (BECKER, 2001, p. 36). Nesse período, surgiram problemas, pois muitas obras europeias foram traduzidas para o público infantil no Brasil, ocasionando um afastamento da realidade da vida brasileira em relação à vida estrangeira.

Entre 1920 a 1945 se dá a segunda fase. A situação da educação no Brasil era precária, pois o índice de analfabetismo colocava o país em um lugar de atraso e, em uma tentativa de reverter esse cenário, propôs uma reforma educacional, criando-se a Escola Nova, na qual “propunha-se um ensino intelectual e pragmático” (BECKER, 2001, p. 36). Foi nesta fase que o Ministério da Educação foi criado e o ensino primário e o secundário foram regularizados. Neste período, os programas do curso fundamental do ensino secundário, na disciplina de Português, tinham por meta principal habilitar o estudante a exprimir-se corretamente e despertar o gosto pela leitura (ZILBERMAN, 1997, p. 36). Percebemos que nos dias atuais essa visão ainda é contemplada nas escolas, pois “a literatura na escola busca também propriedades importantes como a formação da língua e da cultura de um determinado povo” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 80). Foi também neste período que Monteiro Lobato ganha destaque com as inovações para a literatura infantil, uma vez que ele consegue aproximar-se da linguagem oral do povo brasileiro.

Com o desenvolvimento do país, após a Segunda Guerra Mundial, a demanda por educação ganha força e a terceira fase se estende entre as décadas de 50 e 60. Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o objetivo maior era alfabetizar e favorecer a educação de base. Entretanto, com o golpe de 1964, a literatura brasileira ficou prejudicada, pois ela “passou a ter um caráter conservador: os temas e o ambiente por ela explorados privilegiam a agricultura e o caráter patriótico”, afirma Becker (2001, p. 37).

A quarta fase foi marcada por amplas transformações na literatura infantil brasileira e compreende as décadas de 70 e 80. Neste período o número de autores e de obras multiplicou, trazendo para as histórias um ambiente mais próximo do cotidiano das crianças brasileiras, além de recuperar o folclore oral encontrado nas brincadeiras de rodas, modinhas infantis e canções de ninar. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, a leitura de autores brasileiros passa a ser obrigatória nas escolas devido à expansão de produções.

A Constituição Federal de 1988 foi um avanço para o país, pois nela fica assegurado o direito à educação. No artigo 205 afirma que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Entretanto, apesar de ficar explícito o direito, sem qualquer distinção, à educação, não foi estabelecido, ainda, um plano nacional para a ampliação e melhoria na qualidade da leitura.

A partir da década de 90, o Brasil estabelece leis que forcejam a prática da leitura nas salas de aula. A nova LDB (Lei 9.394/96) afirma que

A educação dever da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e suas qualificações para o trabalho (BRASIL, 1996).

Podemos notar, diante dessa afirmação, que a dimensão intelectual na educação começa a ser pensada, uma vez que a escola deve dedicar-se à formação educacional de seus alunos de forma plena.

Em 1998 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem orientações para o cotidiano escolar e os conteúdos que devem ser trabalhados em cada disciplina e série, com o intuito de subsidiar o trabalho dos professores. Em relação à leitura, os PCN (BRASIL, 1988, p. 40) afirmam que o “trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes”. Menegassi (2010) esclarece que a atividade com a leitura, defendida pelo documento, idealiza uma atividade coletiva, em que autor, aluno e professor dialogam em busca de possíveis leituras. Nesse sentido, a finalidade das atividades com a leitura é a formação do leitor e não o seu desenvolvimento, uma vez que

É necessário que o aluno passe pelas fases de formação lendo diferentes textos, até alcançar o desenvolvimento em leitura, momento em que se apropria daquilo que lê, trazendo à sua realidade, realizando inferências, entre outras atividades de letramentos sociais, não apenas o escolar, para a formação do leitor competente (MENEGASSI, 2010, p. 317)

Os PCN também asseguram que a leitura

É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando letra

por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão (BRASIL, 1998, p. 41).

Assim, entendemos a leitura como um processo de produção de significados e sua relevância não se aplica somente como alfabetização, ou como ler corretamente, porém como um mecanismo que concede a construção de significados em uma relação dialética entre sujeito e texto. Neste sentido Zilberman afirma que

A ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Pois, se este lhe parece, num primeiro momento, como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes. Nesta medida, o real torna-se um código, com suas leis, e a revelação destas, ainda que de forma primitiva e incipiente, traduz uma modalidade de leitura que assegura a primazia de um sujeito, e de sua capacidade de racionalização, sobre o todo que o rodeia (ZILBERMAN, p. 17).

Percebemos, então, que a leitura encadeia a interação entre o leitor e texto, sendo o sujeito um ser ativo à frente daquilo que lê, organizando-se nas diversas direções que a vida lhe apresenta, aprimorando sua capacidade de relacionar-se e compreender o mundo que lhe cerca.

Apesar da necessidade de entender a leitura como um processo dialético, os PCN (BRASIL, 1998) alertam para a importância de superar as concepções sobre o aprendizado inicial da leitura.

A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1998, p. 43).

A importância da interação proporcionada pela leitura reafirma a necessidade de propiciar às crianças a capacidade de ler antecipando as ideias, fazendo inferências e tomando como base seus próprios conhecimentos, para que se possa superar o conceito de decodificação tão presente no cotidiano escolar. É preciso reconhecer a leitura como uma prática social, “um meio de possibilitar a realização de novos diálogos entre os sujeitos envolvidos no processo: autor, representado pelo texto, e o leitor” (MENEGASSI, 2010, p. 319), ultrapassando as concepções tradicionais do sistema escrito.

Os PCN (BRASIL, 1998) reconhecem que a leitura deve ser uma forma de ação pelos sujeitos em sua vida social, pois,

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (BRASIL, 1998, p. 44).

Entendemos que, para que haja a formação de leitores, é preciso propor a prática incessante de leitura na escola com variedades e diversidades de textos, de objetivos e de mediações, que contribuam para a melhoria na qualidade da leitura.

Azevedo (2005) discute sobre a forma objetiva e racional que a literatura é oferecida às crianças na escola, já que o livro é considerado sinônimo de informações e lições, e que, quando visto dessa forma, não é capaz de formar leitores. Ele afirma que,

A nosso ver, textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor (AZEVEDO, 2005, p. 82).

Quando o livro é utilizado apenas como recurso didático, ele deixa de cumprir a função primordial que é a de formar leitores. Soares (2001) afirma que, para que não haja o desprezo pela obra, é necessário que aconteça a “escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2001, p.25). Deve haver contingências entre os envolvidos no processo educativo, ou seja, haver uma relação subjetiva entre professor e aluno, com motivação e compartilhamento de sentimentos e experiências comuns entre eles.

Colomer (2007) esclarece que nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os objetivos do trabalho com a leitura são claros e aceitos por todos, entretanto, quando se queixa que os alunos não gostam de ler, “se teme na verdade é que não dominem a língua escrita e conseqüentemente não tenham êxito na escola e não consigam ter uma ascensão social [...] aprender a ler significa ter oportunidade de ganhar a vida” (COLOMER, 2007, p. 35). Segunda a autora, o receio de que a criança não alcance o sucesso escolar é lícito e perpassa as experiências dos professores, uma vez que, a aprendizagem individual é imprescindível para que a sociedade se desenvolva coletivamente. Neste sentido, Colomer (2007) corrobora com Soares (2001) quando aponta a necessidade de se rever escolarização da literatura, para que a mesma não seja utilizada apenas como recurso didático.

No que tange a implementação da leitura literária no município de Rio Verde-GO, a pesquisa realizada aponta que a preocupação com a formação do cidadão participante ativo

da sociedade é destaque nos documentos que regem a educação municipal. A Lei nº 6.546/2015 estabelece o Plano Municipal de Educação – PME, que tem como uma das suas diretrizes a erradicação do analfabetismo e melhoria na qualidade da educação, para o desenvolvimento dos educandos nos seus diferentes grupos sociais. O PME (2015) foi organizado por níveis e etapas de ensino ofertado no município de Rio Verde, com metas e estratégias que serão utilizadas até o final da vigência do mesmo, ou seja, até o ano 2024. Para melhor recorte da pesquisa, nosso estudo será apenas sobre as metas e estratégias para o Ensino Fundamental.

Ao analisarmos o documento, encontramos referências à importância da fruição e do prazer estético pelos alunos, direcionados apenas a movimentos culturais, sem especificar, portanto, a literatura como instrumento para a formação de leitores. Na meta quatro, estratégia 12, o PME traz a seguinte descrição

Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos alunos dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem pólos de criação e difusão cultural (RIO VERDE, Lei nº 6.546/2015, p. 8)

Analisando a meta acima, levantamos alguns questionamentos: as parcerias entre as instituições escolares e os movimentos culturais têm de fato ocorrido no município? Os alunos da rede municipal têm contato com atividades culturais para a livre fruição estética? As respostas a essas perguntas serão apresentadas no decorrer da pesquisa.

Mesmo que o PME (2015) procure garantir o desenvolvimento da criança de forma integral, percebemos que a preocupação com a aquisição da leitura e escrita é evidenciada no seu texto. Em conformidade com a Lei 12.801 de 24 de abril de 2013, que estabelece o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, o Plano Municipal de Educação apresenta como meta do município “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (RIO VERDE, Lei nº 6.546/2015, p. 13) e, para isso, estabelece medidas que contribuam para tal realização. Entre as estratégias apontadas no documento, podemos destacar algumas que podem colaborar com a formação do leitor literário:

Garantir que todo estabelecimento escolar atenda aos padrões de infraestrutura e de qualidade quanto à [...] implementação de biblioteca provida de títulos atualizados e compatíveis com o número de alunos matriculados (Meta 2, estratégia 4-f)
Criar mecanismos específicos no município para o acompanhamento individualizado de leitura e escrita dos alunos no Ensino Fundamental (Meta 2, estratégia 12) (RIO VERDE, Lei nº 6.546/2015, p. 08).

Pudemos verificar, durante a realização da pesquisa, que o ensino proposto pelas escolas atende as especificações do PME (2015), pela preocupação com o desenvolvimento de atividades que favoreçam a leitura e a escrita. Piassi (2012) explica que, a partir da criação do Plano Nacional de Educação (PNE), a exigência para que todos os alunos estejam alfabetizados até os oito anos de idade, e os pais, que querem ver seus filhos lendo e escrevendo de forma autônoma, são os fatores que “contribuem para o direcionamento das escolhas feitas pelo professor” (PIASSI, 2012, p. 13).

Neste sentido, algumas inquietações nos levaram a direcionar nossa pesquisa para a averiguação se o Plano Municipal de Educação (Lei nº 6.546/2015) está sendo realmente o suporte para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas. Para isso, apresentaremos a seguir, a Escola campo, considerando os aspectos pedagógicos, estruturais e conceituais, que fazem parte do cotidiano escolar, verificando como são planejadas e mediadas as atividades de leitura literária nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO II - DEFINIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo, primeiramente, apresentaremos a Escola que se constituiu como *locus* da pesquisa. Em seguida, discutiremos como as concepções de leitores literários se materializam no cotidiano escolar, problematizando a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico da Escola, destacando como o planejamento de atividades direcionadas para a leitura literária é realizado pelos professores e como essas atividades são mediadas com as crianças. Para tanto, apresentamos diálogos, imagens e outros dados constitutivos de informações, para percebermos os elementos da própria pesquisa, de modo a verificar se a literatura é considerada como aporte cultural e a criança como um sujeito histórico cultural.

2 – O processo de pesquisa: aproximações vivenciadas

Para realizarmos a escolha da Escola campo em que a pesquisa foi desenvolvida, encaminhamos um ofício, em 31 de agosto de 2016 (apêndice 1), solicitando à Secretaria Municipal de Educação, a permissão para que desenvolvêssemos a investigação, tanto na Secretaria, para a pesquisa de documentos, quanto em uma escola pertencente à Rede. Para a validação da entrada no campo, elaboramos um Termo de Consentimento (apêndice 2), para ser assinado pelos participantes, para que fosse garantida a integridade e o compromisso ético com os envolvidos na pesquisa.

Analisando os resultados das escolas da zona urbana de Rio Verde-Go, que atendem alunos do primeiro ano, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos de 2011, 2013 e 2015, consideramos as escolas com as maiores variações de resultados nessa avaliação. Obtivemos como informação, que a Rede Municipal de Educação destacava em seu quadro três escolas com essa característica. Entre essas três escolas, adotamos três critérios para a definição do *locus*, sendo: i) a que tivesse maior número de salas de primeiro ano em um mesmo turno; ii) a disposição em ceder nossa entrada no campo e; iii) que não houvesse pesquisas em andamento na instituição.

A Secretaria de Educação encaminhou-nos sua resposta, consentindo nossa entrada no campo de pesquisa no dia 08 de setembro de 2016, explicando que se fosse necessário, enviaria um ofício ao diretor da escola, esclarecendo a autorização. Entretanto, como um dos critérios para a escolha da Escola e também para a adesão à pesquisa pelos participantes da mesma, fosse feita de forma voluntária e não de forma imposta, resolvemos,

juntamente com a Secretaria, que faríamos visitas às três unidades de ensino previamente selecionadas para essa primeira aproximação.

As três escolas visitadas demonstraram interesse em participar da pesquisa, compreendendo a relevância da discussão sobre a formação de leitores literários no município e em nenhuma delas havia pesquisas em andamento. Entretanto, como precisávamos definir apenas uma, optamos por aquela com o maior número de alunos atendidos no primeiro ano.

No primeiro dia, nos reunimos com a direção e coordenação para expormos o projeto que pretendíamos desenvolver na escola. Ambas demonstraram contentamento em ser campo de pesquisa. Entretanto, solicitamos que fosse falado aos professores do primeiro ano sobre nossa proposta, e, caso fosse aceita pelos docentes, apresentariamos o projeto a eles. Ficou acertado que retornariamos à Escola campo dois dias após esse contato inicial para apresentarmos o projeto ao grupo de professores e comprometemos em responder as dúvidas que surgissem e ainda, ao término da pesquisa, dar uma devolutiva do trabalho realizado.

Por decisão da equipe da Escola campo, no dia combinado, apresentamos o projeto de pesquisa para todos os professores do turno vespertino, para que todos soubessem o porquê da nossa presença na escola. Esse momento foi uma experiência nova para nós, pois, apesar de estarmos habituados ao ambiente escolar, adentrar na instituição como pesquisadora despertou-me um sentimento de responsabilidade e compromisso com a pesquisa e também com os profissionais da instituição.

Sugerimos que os nomes utilizados durante a pesquisa fosse o nome de pedras preciosas e todos os professores gostaram da ideia e sugeriram os seguintes nomes: Pérola, Jade, Esmeralda, Safira, Topázio, Diamante, Água, Rubi, Malaquita e Turquesa. Explicamos que, posteriormente, para cumprir as definições do Comitê de Ética sobre o sigilo dos participantes da pesquisa, nós faríamos um sorteio para definir os nomes dos professores⁵ sem o conhecimento dos mesmos. Decidimos, portanto, que todas as pessoas participantes da pesquisa, independentemente do cargo, função ou local de trabalho, seriam designados como professores e seus nomes seriam nomes de pedras preciosas. Do total de seis turmas, tivemos a adesão de cinco professores do primeiro ano e explicamos mais detalhadamente a eles como seriam realizadas as observações e coletas de informações que se constituiriam como dados da pesquisa.

⁵ Respeitando as questões de gênero, optamos por utilizar o termo professores para designar todos os participantes da pesquisa e, para que houvesse concordância verbal, utilizamos as palavras professor e professora, quando nos referirmos a eles, de acordo com o nome da pedra preciosa sorteada, sem necessariamente concordar com o gênero do participante.

A forma de contato inicial com a Secretaria de Educação, com a Escola campo e com os alunos foi realizada conforme a metodologia de pesquisa empregada por Costa (2009) e, mesmo que nosso objetivo fosse voltado para o planejamento e mediação de atividade de leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental, foi necessária uma conversa com os alunos de cada turma sobre a pesquisa. Afirmamos que só ficaríamos na sala de aula se eles se sentissem confortáveis com nossa presença. Esse diálogo com as crianças foi importante para que não houvesse dúvidas e constrangimento sobre nossa permanência durante as aulas. Em todas as turmas observadas, tivemos uma boa receptividade, tanto por parte das crianças como dos professores.

Estivemos presentes na Escola campo, no período vespertino, durante a semana, entre os meses de fevereiro e maio de 2017, realizando observações nas turmas participantes da pesquisa. Em maio, percebemos que seria relevante a observação mais contundente em uma das turmas investigadas, para podermos compreender melhor as questões relacionadas com a formação do leitor literário, como a mediação das atividades envolvendo a leitura. Como já havíamos estado nas cinco turmas, conversamos com a coordenação da escola, que nos deixou à vontade para a escolha da turma. Decidimos, então, pela turma da professora Pérola, por sentirmos maior interesse da professora na pesquisa e também pela empatia com a pessoa da pesquisadora, e, durante quinze dias do mês de maio, acompanhamos as aulas dessa turma, tendo a oportunidade de dialogar por mais tempo com a professora, ouvindo suas dúvidas, concepções, incertezas e conquistas. Os momentos de diálogo com a docente dessa turma foram valiosos para a pesquisa, pois pudemos apreender com mais clareza o nosso objeto, que é a formação do leitor literário no primeiro ano do Ensino Fundamental, observando de perto o planejamento e a mediação. Com o consentimento da professora, estivemos também em sua residência, em um sábado, para participarmos do planejamento semanal⁶. Essa interação foi gratificante, pois as trocas de vivências entre pesquisadora e professora foram ricas de conhecimento, possibilitando o crescimento pessoal e profissional de ambos. Esclarecemos que, apesar do município destinar as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, em dias e horários diferentes do horário letivo para planejamento, esses encontros não são destinados para tal função, sendo necessário que os professores utilizem seus dias e horários de descanso para realizar as atividades de planejamento, reflexão e avaliação do

⁶ Os professores realizam o planejamento das aulas nos finais de semana, e, levam na segunda-feira em *pen drive* ou enviam no *e-mail* da Escola os planos de aula da semana para impressão. A coordenação faz a leitura dos planos e entrega para os professores organizarem em seus cadernos.

próprio trabalho. Adiante, explicaremos um pouco mais como acontecem os encontros e reuniões dos professores.

Durante a escrita da dissertação, optamos por, ao registrar as falas dos professores e demais participantes da pesquisa, suprimirmos as repetições, que são comuns na linguagem falada e também por manter o tom coloquial da linguagem, realizando, se necessário, pequenas adequações para a linguagem padrão para que fosse preservado o fluxo das ideias e, para que os futuros leitores desta pesquisa pudessem compreender de forma clara o seu contexto.

Para que as observações e os dados obtidos durante a pesquisa pudessem nos oferecer elementos de análise, apresentaremos, a seguir, a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, problematizando e relacionando com o Projeto Político Pedagógico da Escola campo, ressaltando as especificações de planejamento de atividades direcionadas para a leitura literária e a mediação das mesmas nas turmas de primeiro ano.

2.1 - Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde – Go tem sua proposta pedagógica pautada a partir da reflexão coletiva, em diálogo com as unidades escolares. Essa proposta pedagógica foi elaborada por servidores da Rede Municipal de Educação e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Rio Verde (COMERV) em 2016. É um documento norteador para as diretrizes e demandas que envolvem a educação pública municipal. Privilegia “o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente escolar” (RIO VERDE, 2016, p. 10).

O referido documento é organizado em diversos capítulos que trazem aspectos legais, históricos e físicos, princípios norteadores, objetivos, fundamentos teóricos, organização administrativa, etapas e modalidades de ensino, programas e projetos vinculados, organização do trabalho pedagógico, organização curricular e avaliação. Entretanto, para que possamos investigar se há ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento da leitura literária no primeiro ano do Ensino Fundamental, nos ateremos principalmente aos capítulos que tratam dessa etapa de ensino, dialogando com autores que discorrem sobre a importância dos Projetos Políticos Pedagógicos como Veiga (2013), Brzezinski (2002), Freire (2015) e Saviani (2009), para percebermos como a Proposta Pedagógica da SME se consolida no cotidiano escolar.

Entre os propósitos expostos no documento, destacamos que a SME considera a formação do aluno em uma perspectiva histórico social, uma vez que assegura que seu objetivo geral é

Viabilizar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem social dos educandos, para a vida em sociedade, valorizando o processo histórico de transformação social e o pleno exercício de sua cidadania, considerando as capacidades cognitivas, afetivas, sociais, psicológicas e físicas, o que implica na aquisição do conhecimento crítico e a atenção às suas especificidades de acordo com a faixa etária (RIO VERDE, 2016, p. 23).

Ainda afirma que,

O trabalho pedagógico que norteia o ensino público municipal fundamenta-se em uma pedagogia histórico-crítica, com uma visão revolucionária que muito tem contribuído para que o ensino passe de uma superficialidade do conhecimento para um conhecimento realmente significativo e contextualizado (RIO VERDE, 2016, p. 26).

Neste sentido, a Proposta Pedagógica da SME propõe que o aluno seja reconhecido como um sujeito histórico, que traz para a escola suas vivências e contribui para o seu próprio aprendizado, bem como para o de seus pares, sendo respeitadas suas individualidades e capacidades, em uma perspectiva de interação, proporcionando ao educando o desenvolvimento por meio da mediação. Para Santiago (2013, p. 160), os projetos ou propostas pedagógicas devem “buscar uma qualidade para a educação, voltada para a construção do conhecimento, que reconhece a importância deste para a emancipação dos sujeitos e o exercício da cidadania”.

Percebemos aspectos relevantes assegurados na Proposta Pedagógica da SME, que consideramos importantes para a formação do leitor, como a oferta de formação continuada para os professores da Rede, a criação de situações em que o profissional reflita sobre sua prática, a valorização de projetos escolares, a participação das famílias no cotidiano escolar e a garantia aos educandos de espaço físico, de materiais didático pedagógicos e outros recursos, para aprenderem de forma prazerosa e significativa, valorizando a escola como um espaço aberto de conhecimento.

Desta forma, a SME propõe uma educação que parta da prática social do ser humano para a construção do conhecimento científico. Saviani (2005, p. 93) afirma que “é possível articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação”. Entendemos que a Proposta Pedagógica da SME pretende alcançar essa articulação para o desenvolvimento social e não apenas para a reprodução de modelos sociais.

No que tange a leitura, a referida proposta apresenta sua concepção dentro da organização curricular⁷ no eixo de Língua Portuguesa. A leitura é considerada como “uma ação cognitiva e social, ou seja, tem uma natureza interacional e exige conhecimentos prévios diferentes: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos (de mundo) e conhecimentos textuais” (RIO VERDE, 2016, p. 225). Segundo o documento, os conhecimentos supracitados interagem entre si e “a formação de um leitor eficiente depende da articulação do processamento das informações baseados nos conhecimentos linguísticos e nos conhecimentos enciclopédicos” da criança (RIO VERDE, 2016, p. 226). Também ressalta que a formação de leitores, na escola, depende da função mediadora exercida pelo professor, que auxilia seus alunos a dominarem estratégias de leitura, importantes para o ato de interpretação de texto.

Entendemos que na Proposta Pedagógica da SME, a leitura é considerada como uma ação posterior à apreensão do sistema de escrita alfabética, partindo pelo conhecimento das letras, sílabas, palavras, frases e textos. Essa sequência pode ser percebida quando analisamos o Plano de Curso de Língua Portuguesa no eixo Prática de leitura e tecnologia para o primeiro ano do Ensino Fundamental⁸ que, apesar de conter em todos os bimestres os conteúdos: História e textos diversos; Conto e reconto de história e Audição de história, traz como principais objetivos no eixo citado, o que destacamos a seguir

Quadro Nº 3 - **Objetivos e conteúdos do Plano de Curso de Língua Portuguesa do 1º ano**

| Bimestre | Objetivos | Conteúdos |
|----------|---|---|
| 1 | <p>Ouvir com atenção histórias contadas pelo professor ou por outra pessoa</p> <p>Identificar a finalidade do gênero textual proposto para o bimestre</p> <p>Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação</p> <p>Localizar letras do próprio nome em textos de diferentes gêneros</p> | <p>Distinção entre letras e outros sinais gráficos</p> <p>Alfabeto e nome próprio</p> <p>Ordem alfabética</p> <p>Histórias e textos diversos</p> <p>Conto e reconto de história</p> |

⁷ A organização curricular das séries iniciais do Ensino Fundamental é dividida nos seguintes eixos: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática.

⁸ O Plano de Curso é um documento que contém o conjunto de matérias que devem ser ensinadas em cada série, enviado para as unidades escolares pela SME no início do ano letivo e os professores que atuam nas mesmas turmas fazem adequações necessárias para atender a realidade escolar. Segundo a PPSME o referido documento “é o resultado do planejamento do professor, que lhe permite tomar decisões sobre os alunos, conteúdos, metodologias e avaliação e, sobretudo, preparar aulas e ministrá-las dentro de um propósito, estrutura e sequência lógico-didática” (RIO VERDE, 2016, p. 334).

| | | |
|---|---|---|
| | <p>Reconhecer a ordem alfabética</p> <p>Demonstrar disponibilidade para ler, convencionalmente ou não, textos cujo conteúdo sabem previamente de memória, como parlendas, listas de personagens, títulos dos contos de fadas.</p> <p>Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.</p> | |
| 2 | <p>Antecipar a compreensão de texto narrativo impresso.</p> <p>Escolher, dentre alternativas, título que mais se adéque à narrativa ouvida</p> <p>Ordenar as partes do enredo (início, meio e fim)</p> <p>Identificar personagens do texto ouvido</p> <p>Interpretar oralmente textos lidos ou ouvidos</p> | <p>Listas de palavras</p> <p>Alfabeto e nome próprio completo</p> <p>Ordem alfabética</p> <p>Histórias e textos diversos</p> <p>Conto e reconto de história</p> |
| 3 | <p>Relacionar a legenda à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente</p> <p>Inferir informações explícitas</p> <p>Estabelecer relação entre a imagem e o texto lido</p> <p>Ler imagens</p> <p>Interpretar oralmente textos lidos ou ouvidos</p> <p>Participar de situações de leitura de textos que sabe de cor.</p> | <p>Legenda</p> <p>Histórias e textos diversos</p> <p>Conto e reconto de história</p> |
| 4 | <p>Ler em voz alta convites, bilhetes/recados, entre outros</p> <p>Localizar e sublinhar rimas em textos poéticos</p> <p>Inferir informações explícitas</p> | <p>Convites, bilhetes/recados</p> <p>Histórias e textos diversos</p> <p>Textos poéticos: poema, parlenda, trava-língua</p> |

Fonte: Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (RIO VERDE, 2016, p. 228)

Percebemos que os objetivos a serem alcançados com a prática de leitura não estão relacionados com a leitura literária como aporte cultural, mesmo que haja menção da leitura de textos poéticos. A leitura como fruição do prazer estético é preterida à leitura com um objetivo ou uma finalidade que leve a criança a desenvolver a capacidade de decodificação e interpretação do que está sendo lido.

Quanto à avaliação dessas capacidades, a Proposta Pedagógica ressalta a importância de uma reestruturação do espaço escolar, o que implica em “compreender o processo avaliativo desvinculado do estigma classificatório, excludente e limitado à

concepção de exame do fazer pedagógico” (RIO VERDE, 2016, p. 350). Neste sentido, a avaliação passa a ser concebida como “uma forma de organização do trabalho pedagógico em que a instituição educacional, docentes e discentes consigam efetivar aprendizagens, tendo por base os objetivos educacionais” (RIO VERDE, 2016, p. 350). Nesta perspectiva, a avaliação assume uma função diagnóstica e uma dimensão formativa, tendo como componente essencial o registro, que deve ser feito pelos professores com objetivo de “acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos, garantindo a elaboração do parecer descritivo por meio da análise do portfólio e das observações do processo ensino-aprendizagem” (RIO VERDE, 2016, p. 352). Segundo o documento,

A avaliação no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental também será realizada por meio de observações e acompanhamento das atividades individuais e coletivas, cujo registro poderá ser realizado em ficha individual portfólio ou dossiê. Nestes dois primeiros anos não haverá retenção em cumprimento a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, à exceção daqueles que não alcançarem 75% de frequência conforma LDB 9394/96, art. 24, inciso VI. (RIO VERDE, 2016, p. 353).

As características da avaliação exposta no documento estão em consonância com a definição de avaliação da concepção histórico cultural e com os conceitos de Vigotski (1988) sobre as zonas de desenvolvimento real e potencial, pois o diagnóstico é um indicador importante no processo escolar, uma vez que os alunos teriam oportunidade de demonstrar o conhecimento que já dominam, apresentar suas curiosidades e apreensões. Essa avaliação prévia, se realizada tanto pelos professores como pelos alunos, declara o estágio inicial, ou seja, é o ponto de partida para desenvolver o trabalho pedagógico. Enquanto que, para Saviani (2009), esta fase corresponde à prática social inicial; é a demonstração do que o aluno já conhece, para Vigotski (1988), é quando o professor tem oportunidade de planejar, pensar e refletir sobre o trabalho que será desenvolvido com os alunos.

Neste sentido, a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Rio Verde esclarece a necessidade do planejamento do trabalho docente, que tem como função “orientar a prática, partindo das exigências da própria prática pedagógica do professor, portanto, este planejamento não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das suas características é estar sempre em movimento, sofrendo modificação do contexto social” (RIO VERDE, 2016, p. 336). Libâneo (1994, p. 221) afirma que “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão e exige tomada de decisão sobre a ação”.

Entendemos que o planejamento é uma ação sistemática e relevante para o desenvolvimento da prática docente. O professor deve ponderar sobre os saberes prévios dos

alunos, de forma flexível, pois temos salas heterogêneas e cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizado.

A proposta pedagógica prevê três tipos de planejamento. O Plano de Curso, que é elaborado no início do ano letivo, faz uma previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente. Os objetivos são elaborados em uma perspectiva de serem alcançados a longo prazo. O Plano de Unidade, que “constitui parte do plano de curso, explicitando assim com clareza e precisão os objetivos, os conteúdos, as metodologias, a avaliação e as referências” (RIO VERDE, 2016, p. 337). Nessa parte do planejamento os objetivos a serem alcançados deverão ser a médio prazo. Por fim, o Plano de Aula, que é um instrumento individual, diário e indispensável ao professor, se constitui em “uma previsão de atividades que o professor e alunos devem realizar, atendendo aos objetivos a curto prazo” (RIO VERDE, 2016, p. 337).

Os conceitos de planejamento, avaliação, mediação e leitura, tratados pela Proposta Pedagógica, nos suscitam alguns questionamentos quando remetemos ao cotidiano escolar. Entre eles podemos destacar: como é feito o planejamento, avaliação e mediação no cotidiano escolar nas unidades de ensino? Todos os professores e profissionais da Rede conhecem a proposta pedagógica da SME e se orientam por ela para realizar as ações dentro das salas de aula?

Para responder a essas questões, buscamos verificar e compreender que concepções teóricas e quais aspectos metodológicos estão presentes quando os professores da Escola campo planejam e medeiam as atividades direcionadas para a leitura literária. Para isso, apresentaremos, a seguir, a Escola, procurando estabelecer relação entre a realidade escolar e o trabalho pedagógico do professor com as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação.

2.2 –A Escola campo: espaços, recursos e materiais pedagógicos

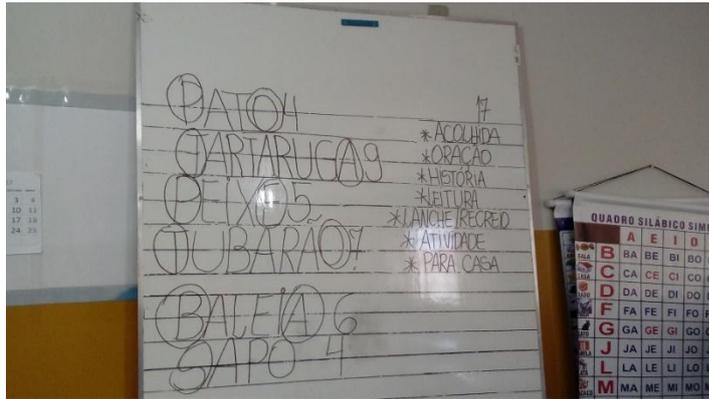
Atualmente a Escola campo possui uma extensão de 1.100 m² e possui treze salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores com um banheiro, uma sala para coordenação, dois sanitários (feminino e masculino), uma cantina com depósito, uma quadra, três corredores, um pátio e uma sala de Atendimento Escolar Especializado – AEE. Oferta 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental no turno matutino e 1º, 2º e 3º ano no vespertino.

Quanto aos espaços que a Proposta Pedagógica da SME garante para melhor desenvolvimento das ações pedagógicas, percebemos que, ainda há a necessidade de

adequação do espaço físico. Segundo Costa (2009, p. 109) “a adequação do espaço físico abarca outros fatores, como o de a criança sentir que o espaço e os mobiliários são próprios para ela e com isso se sentir integrada à escola”.

A professora Pérola relata que a sala de aula onde atua é improvisada. “Aqui era o laboratório de informática. A SME disse que estão organizando para a construção de salas de aula modulares, então enquanto isso a gente vai fazendo o que pode”.

Foto nº 01 Quadro improvisado



Fonte: acervo da pesquisadora (02 de fevereiro de 2017)

Foto nº 02 Sala de aula como depósito de materiais



Fonte: acervo da pesquisadora (02 de fevereiro de 2017)

Além do quadro e da sala ser utilizada para guardar materiais que não pertencem à turma, também não há adequação das mesas e cadeiras para as crianças pequenas. Elas ficam sem apoio para os pés e como não alcançam as cadeiras, algumas precisam de ajuda para sentar-se, como pode se ver na foto a seguir

Foto nº 03 Pés suspensos



Fonte: acervo da pesquisadora (03 de fevereiro de 2017)

Essas inadequações são reconhecidas pelos professores, entretanto, não há ações propostas para solucioná-las, nem por parte da própria escola nem por parte da Secretaria. A realidade apontada na Escola campo denuncia a falta de atenção às especificidades das crianças.

A maioria dos recursos pedagógicos, como os aparelhos de multimídias, jogos, brinquedos, livros literários, textoteca, entre outros, fica organizada na sala da coordenação pedagógica e é de uso coletivo. A equipe criou um caderno de reserva, no qual os professores anotam os dias que irão utilizar os materiais, para não haver conflitos de interesses. Observamos que, das cinco salas de primeiro ano nas quais coletamos dados, apenas duas têm livros literários que ficam organizados em cantinhos ou caixas de livros.

Foto nº.04 Cantinho da leitura 1



Fonte: acervo da pesquisadora (10 de fevereiro de 2017)

Foto nº 05--Cantinho de leitura 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (09 de março de 2017)

Os espaços escolares, de acordo com a concepção histórico cultural, atuam como mediadores e a (re)organização desses espaços significa criar possibilidades de ampliação das interações entre o professor e alunos, dos alunos entre si, dos alunos com objetos em exposição e, conseqüentemente, do aumento da possibilidade de conhecimento. Rinaldi (2002, p. 77) aponta que

O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola é antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura [...]. É essencial criar uma escola em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

A organização do ambiente, dos materiais e recursos pedagógicos na escola é importante para que se estabeleçam relações de confiança, respeito e afetividade entre os envolvidos no processo educativo. Observamos na Escola campo que os professores, mesmo com as dificuldades impostas pelas condições físicas, estruturais e materiais, buscam soluções no cotidiano escolar, para estreitar essas relações. Todos os dias os professores organizam as salas de acordo com as atividades que serão desenvolvidas. Exemplos dessa organização são as rodas, agrupamento de dois ou quatro alunos e divisão por equipes de alunos. Ainda, confeccionam cartazes que servem tanto para a decoração da sala como para a visualização de

A definição do termo projeto é relacionada com as palavras: plano, intento, desígnio. Ao construir os projetos das escolas, planeja-se “o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível” (VEIGA, 2013, p. 12). Já o termo político refere-se à intencionalidade da formação do cidadão e o pedagógico às ações educativas. Logo o Projeto Político Pedagógico é definido como sendo

Uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2013, p. 13).

O PPP possibilita a vivência democrática no cotidiano escolar e é necessária a participação de todos os membros da comunidade para que esse projeto se concretize. É importante destacar que o projeto não deve ser um documento construído e arquivado, apenas para se cumprir as tarefas burocráticas da escola. Pelo contrário, deve ser vivenciado em todos os momentos e por todos os participantes do processo educativo.

Durante nossas conversas com os professores da Escola campo pudemos perceber que o PPP da escola é reelaborado anualmente e, geralmente, um dos professores é designado como coordenador deste trabalho. Observamos que essa prática realizada na Escola campo coloca o professor como protagonista e colaborador em um processo coletivo que, normalmente, é atribuição da coordenação pedagógica. Essa forma de organização para a construção do PPP atende as características definidas por autores como Veiga (2013) e Saviani (2005), quanto à importância do PPP ser construído de forma coletiva. Entretanto, percebemos que alguns professores veem essa construção como um trabalho extra, ou apenas um documento exigido pela Secretaria Municipal de Educação. Veiga (2013, p. 15) alerta que, para a construção do projeto político pedagógico ser eficaz, “não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente”. Entendemos que o PPP é uma idealização de uma escola autônoma, com ensino de qualidade e com o compartilhamento de direção, ou seja, buscar a descentralização do poder com uma gestão democrática. Quando a Escola atribui a função da elaboração do PPP a um professor, que não é o coordenador pedagógico, ela demonstra estar atendendo a esta descentralização defendida por Veiga (2013) e Saviani (2005).

Veiga (2013) elenca cinco princípios norteadores do projeto político pedagógico que podemos encontrar no PPP da Escola campo, e são eles: igualdade de condições para

acesso e permanência na escola, qualidade para todos, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. A Escola campo define como missão

Promover um ensino eficaz a todos os alunos, formando cidadãos conscientes, críticos e participativos, dando valor a pluralidade do patrimônio sociocultural, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, ou outras características individuais e sociais (PPP, 2017, p. 3)

Essa característica da Escola campo relaciona-se ao princípio de liberdade, que também é um princípio constitucional. A valorização e o respeito pelas individualidades dos alunos são essenciais para a conquista da autonomia. E ainda, afirmamos que vai além da autonomia dos educandos, é também a autonomia e liberdade do ato pedagógico, ou seja, os próprios sujeitos definem as regras e orientações, sem imposições externas (VEIGA, 2013).

No que tange à igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o PPP assegura que “a escola cria condições para que os alunos e educadores construam seu papel de produtores de saberes e de conhecimento, objetivando uma inserção comprometida com a realidade social” (RIO VERDE, 2017, p. 6). A Escola campo atende o total de 720 alunos e alguns dos problemas enfrentados para que haja a permanência na escola é a rotatividade de crianças de outras regiões do país que vem para o município. A professora Ágata diz que

As crianças não param aqui. Mas esse problema é social, e não é um problema originado na escola. As famílias vêm do Nordeste, Norte e até mesmo de outras cidades de Goiás para Rio Verde em busca de trabalho, e matriculam seus filhos. Mas o trabalho não está fácil para ninguém. Quando percebem que não estão bem, ou que o custo de vida é muito alto, vão embora. Acho que não temos 20% de crianças no quinto ano que fizeram o Ensino Fundamental todo aqui (Diário de campo, 06 de fevereiro de 2017).

Quanto à qualidade de ensino para todos, a Escola campo busca reconhecer as necessidades individuais dos alunos e atende alunos com necessidades especiais. O Projeto Político Pedagógico estabelece que

A educação especial constitui uma modalidade de ensino nos diversos níveis e etapas da educação escolar, tendo como objetivo realizar o atendimento educacional especializado [...] Integram ao quadro de alunos da Educação Especial aqueles com deficiências temporárias, com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação e alunos com deficiências, síndromes diversas com laudos comprobatórios da referida deficiência (RIO VERDE, 2017 p. 10).

A escola oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as atividades são desenvolvidas no contra turno da escolarização. A matrícula no AEE é obrigatória para as

crianças da unidade escolar. A sala do AEE conta com duas professoras (uma em cada turno), que realizam atividades diferenciadas e específicas para atender as necessidades de cada criança individualmente. As crianças ainda são acompanhadas por professores de apoio que tem como função

Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todos os alunos, garantindo o seu desenvolvimento global; bem como promover a existência de condições na escola para a inclusão sócio educativa dos alunos colaborando na promoção da qualidade educativa (RIO VERDE, 2017 p. 11).

O documento esclarece que o trabalho do professor de apoio deve ser desenvolvido em conjunto com o do professor regente. Esses dois profissionais devem dialogar, planejar e executar as atividades com qualidade e respeito pelas individualidades dos alunos.

Durante a investigação na Escola campo, dois professores apresentaram queixas sobre a burocracia que a escola enfrenta para que a criança do primeiro ano consiga ser matriculada no AEE e ter o professor de apoio. Segundo eles, como as crianças entram na escola no primeiro ano, é exigido que as famílias tragam os documentos comprobatórios sobre a deficiência da criança. Quando o professor percebe que uma criança necessita de acompanhamento com profissionais especializados, deve comunicar à direção da escola que envia um ofício à SME solicitando que a equipe multiprofissional⁹ venha até a escola e faça um diagnóstico prévio. Em seguida, a criança é encaminhada aos médicos e profissionais para melhor atendimento. Esse é um processo demorado, pois geralmente, o laudo comprobatório para que a criança tenha direito ao professor de apoio é apresentado mais ou menos, de acordo com os professores, quando as crianças já estão no terceiro ano do Ensino Fundamental.

No que tange à gestão democrática, o PPP sinaliza que a gestão e administração da escola devem acontecer de forma compartilhada com as mais diversas áreas que compõem o ambiente escolar. Afiança que

Para uma boa gestão, deve-se estabelecer metas, conhecer o potencial dos recursos disponíveis: humanos, materiais ou financeiros, sabendo administrar a diversidade das personalidades, de formação humana e profissionais de convicções e experiências que compõe a equipe (RIO VERDE, 2017 p. 22).

Atendendo a Resolução nº. 07/2009 (COMERV, 17 de junho de 2009) que estabelece a implementação dos Conselhos Escolares nas unidades de ensino no município de

⁹ A equipe multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação conta com psicólogos, fonoaudiólogo, enfermeiro, fisioterapeuta e psicopedagogos.

Rio Verde, a Escola campo elege o Conselho Escolar para atuar por dois anos, composto por representantes de professores, auxiliares administrativos, auxiliares gerais e pais, o que caracteriza uma gestão democrática conforme é defendida por Veiga (2013). Segundo ela “a gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva” e completa que a busca da gestão democrática inclui “a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas (VEIGA, 2013, p. 18). O Conselho Escolar da Escola campo tem essa dimensão e atua diretamente nas ações e decisões tanto na esfera administrativa quanto na pedagógica.

Analisando o PPP percebemos que ele também define as condições de liberdade e valorização do magistério, apontados por Veiga (2013) como um dos norteadores desse documento, pois apresenta, além das funções dos professores, como o planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades, assiduidade, compromisso com a qualidade de ensino, a garantia de liberdade dos mesmos de criarem suas próprias estratégias e metodologias de acordo com a realidade de cada turma.

Quanto à formação continuada, o PPP traz em seu texto a seguinte proposta:

Para viabilização da proposta pedagógica, a escola propicia momentos de aprimoramento profissional com trocas de experiências em reuniões pedagógicas, HTPC¹⁰ grupos de estudo, cursos, palestras, oficinas e outros afins. Incentiva o professor à realizar projetos de desenvolvimento pessoal e profissional que sustente sua prática (RIO VERDE, 2017 p. 20).

Apesar do PPP garantir a realização de cursos, palestras, grupos de estudo e de todos os professores investigados responderem que gostariam de participar de cursos de formação continuada, no ano de 2017, até o momento, houve apenas uma oferta para os professores dos primeiros, segundos e terceiros anos da rede municipal de ensino, de um curso realizado pela SME com o tema “Gêneros textuais”, ocorrido em fevereiro do corrente ano.

Acompanhamos, com o consentimento dos profissionais da Escola campo, duas reuniões: uma pedagógica, e outra de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo). Em ambos os encontros percebemos que o tempo é organizado tanto para assuntos administrativos

¹⁰ A atividade de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi instituída no município com a Lei nº 5.841/2010 que dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Município de Rio Verde a fim de adequar os vencimentos com a carga horária dos professores. As unidades escolares são autônomas para definir o dia e o horário que serão realizadas os encontros de HTPC desde que cumpram duas horas semanais.

como para assuntos pedagógicos. O tempo destinado para o estudo de textos e outras atividades foi organizado apenas na reunião pedagógica, que acontece em um dia previamente determinado no calendário escolar, nos horários de trabalho letivo (07h às 11h30 e das 13h às 17h30) e as reuniões de HTPC, geralmente, são realizadas no horário noturno, uma vez por semana ou a cada quinze dias. Consideramos a ação da Escola campo assertiva, no que se refere à organização do tempo nas reuniões, uma vez que, pelos relatos ouvidos dos professores e durante nossa própria experiência docente, geralmente, as reuniões pedagógicas acabam sendo um momento para assuntos administrativos, repasse de recados e informações, não cumprindo a real função desse trabalho, que é o planejamento, formação e discussão de assuntos pedagógicos. Em entrevista concedida à pesquisadora, a professora Ágata esclarece que a distribuição do tempo e a metodologia aplicada nas reuniões pedagógicas foram propostas pela SME desde 2012, e que, mesmo com a mudança da gestão municipal, essa organização foi mantida e é realizada por todas as unidades escolares do município.

Quanto à avaliação, o PPP está em consonância com a Proposta Pedagógica da SME, porque também estabelece que a avaliação deve ter a função diagnóstica e formativa e deve acontecer de forma contínua, através de observações diretas na execução dos exercícios propostos. O documento assegura o acompanhamento e intervenções necessárias para alunos que apresentarem um rendimento insatisfatório.

A função diagnóstica e formativa da avaliação por meio de registros é concretizada na Escola. A ficha descritiva é produzida individualmente pelo professor em cada bimestre. Uma cópia é entregue na Secretaria da Escola e a outra é entregue aos pais nas reuniões pedagógicas-administrativas. Nelas, o professor tem a oportunidade de descrever o desenvolvimento do aluno em todas as disciplinas. Comparamos a ficha descritiva de dois alunos no segundo bimestre, apresentadas a seguir, e pudemos perceber que as práticas de avaliação qualitativa permeiam o fazer pedagógico na Escola.

Quadro nº 4 - Avaliação descritiva 1

L.P. Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo e argumentando sobre diferentes temas; recita em voz alta textos de memória; compreende narrativa ouvida identificando personagens e ações; identifica semelhanças sonoras em sílabas de diferentes palavras; localiza palavras em textos conhecidos; escreve o nome próprio completo com segmentação; escreve silabicamente utilizando o valor sonoro; produz lista temática com ou sem auxílio de desenhos, revisa a escrita.

Mat. Agrupa quantidades utilizando o sistema de numeração decimal; conta oralmente diferentes quantidades identificando o numeral; escreve os numerais por extenso; resolve problemas entendendo a ideia da adição e subtração (juntar e tirar); reconhece noções de distância; compreende a passagem de tempo; interpreta dados em tabelas simples.

Ciê.n. Valoriza os cuidados necessários para a preservação da água; identifica os órgãos dos sentidos e

suas funções; compreende a importância da prevenção de acidentes.

Hist. Respeita as diferenças entre as pessoas; descreve a história da escola; reconhece a diversidade étnico-racial.

Geo. Percebe e caracteriza os diferentes espaços vividos; localiza no espaço a posição do corpo ou de objetos; identifica a diferença entre os elementos das paisagens urbana e rural.

Art. Percebe os diferentes sons que nos rodeia, produzindo sons com o corpo e com outros materiais; valoriza a cultura brasileira.

Ed. Rel. Compreende a importância de cada um na formação e na comunidade; perceber a importância dos outros para vivermos bem.

Ed. Fís. Faz uso de hábitos de higiene corporal e do ambiente; compreende princípios éticos como respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade.

Quadro nº 5 - Avaliação descritiva 2

L.P. Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo e argumentando sobre diferentes temas; recita em voz alta textos de memória; compreende narrativa ouvida identificando personagens e ações; apresenta dificuldade em perceber o som das letras e formar sílabas, tanto na leitura como na escrita; escreve o nome próprio completo com pequenos erros; tem um pouco de dificuldade na concentração no momento de registro de palavras, frases e listas mesmo tendo o suporte do desenho.

Mat. Agrupa quantidades; conta oralmente diferentes quantidades mas confunde o numeral; tem dificuldade em escrever os numerais por extenso; ainda não compreendeu a ideia da adição e subtração (juntar e tirar); reconhece noções de distância; compreende a passagem de tempo.

Ciê. Valoriza os cuidados necessários para a preservação da água; identifica os órgãos dos sentidos e suas funções; compreende a importância da prevenção de acidentes.

Hist. Respeita as diferenças entre as pessoas; descreve a história da escola; reconhece a diversidade étnico-racial.

Geo. Percebe e caracteriza os diferentes espaços vividos; localiza no espaço a posição do corpo ou de objetos; identifica a diferença entre os elementos das paisagens urbana e rural.

Art. Percebe os diferentes sons que nos rodeia, produzindo sons com o corpo e com outros materiais; valoriza a cultura brasileira.

Ed. Rel. Compreende a importância de cada um na formação e na comunidade; perceber a importância dos outros para vivermos bem.

Ed. Fís. Tem dificuldade em organizar seu próprio material tendo higiene com o mesmo; compreende alguns princípios éticos como autonomia, solidariedade, amizade, cooperação; tem dificuldade em cumprir regras e combinados pré-estabelecidos.

Fonte: Portifólio professor

Analisando esses dois quadros pudemos perceber que os professores buscam descrever de forma qualitativa os avanços e dificuldades dos alunos. Libâneo (1994) afirma que a avaliação é

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar

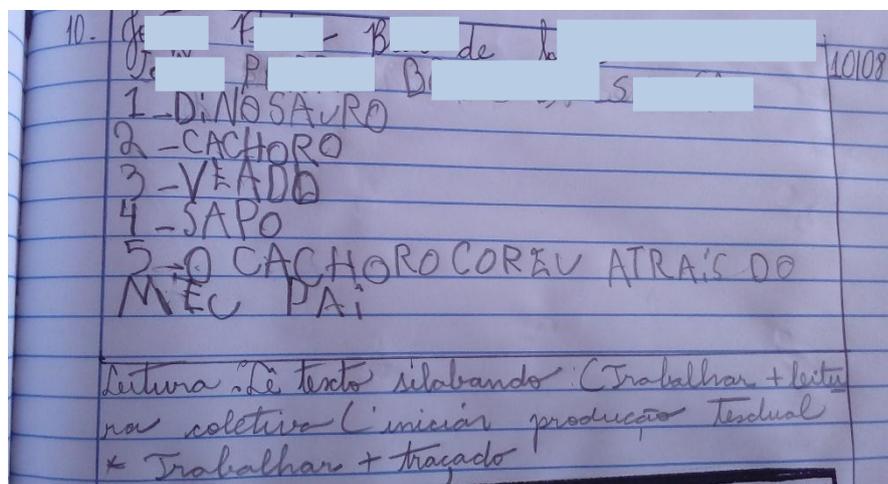
progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p.195)

Essa identificação dos progressos e dificuldades evidenciados por Libâneo (1994) são destacadas pelos professores nas fichas descritivas. Essa percepção é importante no processo de ensino aprendizagem, pois por meio dessa ação é que professores e alunos se reorientam para desenvolverem suas ações. Libâneo (1994, p.195) ainda completa que

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, qualitativos ou quantitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

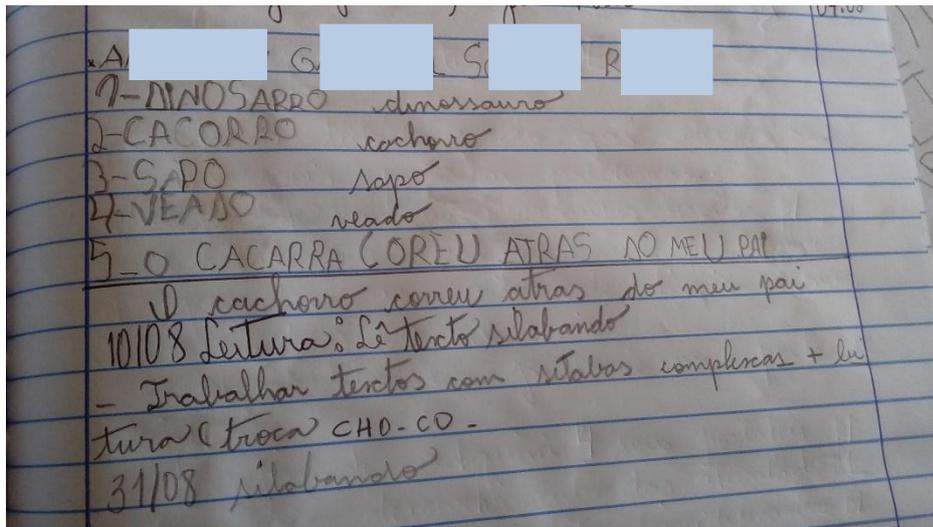
O PPP da Escola campo propõe essa avaliação diária, contínua e reflexiva. Observamos que os professores possuem um caderno ou portfólio para a realização de atividades diagnósticas e essas são realizadas mensalmente, além de fazerem observações no final de cada aula, registrando no caderno de plano de aula. Solicitamos aos professores que pudessemos ter acesso a esses registros e pedimos autorização para fotografar as atividades diagnósticas e eles não se opuseram e com presteza nos apresentaram seus cadernos e/ou portfólios. Selecionamos dois diagnósticos de duas crianças que estão em níveis próximos de leitura e escrita. Queremos chamar a atenção para o registro do professor ao final de cada atividade.

Foto nº 07 Diagnóstico 1



Fonte: acervo da pesquisadora (10 de agosto de 2017)

Foto nº 08 Diagnóstico 2



Fonte: acervo da pesquisadora (10 de agosto de 2017)

O professor reflete sobre o trabalho realizado, as conquistas e dificuldades dos alunos e faz o registro do que será necessário trabalhar com cada criança, para que alcancem os resultados esperados. Esse movimento de reflexão, avaliação da própria prática e busca de estratégias é destacada por Freire (2015) quando afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39).

Essa avaliação diagnóstica realizada mensalmente na Escola campo é o suporte para que os professores preencham um documento intitulado “Acompanhamento Mensal da Aprendizagem dos Alunos” (em anexo), que é entregue à coordenação pedagógica e, posteriormente, enviado para a Secretaria Municipal de Educação. Foi relatado pelos professores que a equipe pedagógica da SME também realiza atividades diagnósticas nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e propõe sugestões de atividades para melhorar o desempenho das turmas.

Percebemos que a educação e todos os aspectos que a envolve são tratados, na Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal e também no PPP da Escola campo, como uma ação planejada capaz de desenvolver no aluno a cidadania, o respeito, a autonomia, a ética e outros tantos valores que, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento da sociedade. A escola proposta por ambos os documentos é uma escola que prepara o sujeito para participar ativamente e conscientemente dos grupos sociais que estão inseridos, oferecendo uma educação de qualidade para o desenvolvimento integral do aluno. Entretanto, ao ouvirmos os professores e realizarmos as observações, percebemos que há uma dicotomia

entre o defendido e o realizado. As salas com muitos alunos, a precariedade da estrutura física, as improvisações de espaços e recursos, a falta de tempo real para que o professor realize atividades de leitura e estudo, devido à quantidade de trabalho, o que lhe retira, em muitas vezes, o tempo livre em casa, são alguns dos problemas enfrentados pelas escolas municipais para realizarem e cumprirem de fato seus projetos, pois são estes que oportunizam os alunos à apreenderem os conhecimentos historicamente elaborados.

Portanto, para assimilarmos como se dá a formação de leitores de literatura no primeiro ano do Ensino Fundamental, analisando o que foi apresentado até aqui, podemos elencar temas que são discutidos pelos teóricos que subsidiam essa pesquisa e que são vivenciadas no cotidiano escolar da Escola campo. A seguir apresentaremos esses temas, com intuito de compreender que concepções teóricas estão presentes quando os professores planejam as aulas e quais aspectos metodológicos são utilizados durante a mediação das atividades direcionadas à leitura literária.

CAPÍTULO III – CATEGORIAS E FATORES VERIFICADOS NA PESQUISA

No decorrer da pesquisa, procuramos estabelecer diálogo com autores vinculados ao método materialista histórico-dialético como Vigotski (1998, 1991, 2003 e 2007), Bakhtin (2003 e 2006), Colomer (2007), Zilberman (2007), Lajolo (1999 e 2008), Soares (2001), Rojo (2009) entre outros e percebemos alguns temas por eles trabalhados como a alfabetização e letramento, mediação e aprendizagem e a importância da formação do professor leitor para a formação de leitores literários que nos ofereceram subsídios para refletir sobre o cotidiano escolar vivenciado na Escola campo.

As reflexões acerca das informações que se constituíram como dados da pesquisa possibilitaram-nos elencar categorias que buscamos compreender e considerar em suas contradições, totalidades e historicidades, como é característico do materialismo histórico. Por conseguinte, priorizamos discutir algumas categorias e fatores que manifestaram em meio aos nossos diálogos com os participantes da pesquisa, observações e informações, que consideramos fundamentais para percebermos como o processo de formação do leitor literário acontece nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental na escola campo de Rio Verde.

3.1 Alfabetização e letramento

Quando tratamos de leitura há sempre uma discussão sobre alfabetização, letramento, letramento literário e, até mesmo, sobre se há um momento ideal para a inserção da literatura para as crianças pequenas. Neste sentido, elencamos como primeira categoria a alfabetização e letramento, para podermos desvelar o discurso sobre esses dois elementos que perpassam a fala dos sujeitos professores, procurando identificar a concepção de aprendizado e desenvolvimento que permeia o seu fazer. Para isso recorreremos a autores que abordam os conceitos e problemas relativos à alfabetização e letramento, pesquisados por autoras como Rojo (2009), Soares (2004), Kleiman (1995) e Zilberman (2007), para compreendermos quais são os fatores que contribuem ou não para a formação do leitor literário na Escola campo.

As pesquisas apontam o acentuado fracasso escolar que acomete as crianças brasileiras no que se refere à leitura e escrita nas mais diversas avaliações propostas pelos setores que regulamentam a educação no país, como a Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), entre outras, que estão presentes nas escolas públicas e privadas e são realizadas pelos alunos de acordo com a série em que estão matriculados e que causam,

segundo a professora Pérola, “uma angústia e uma apreensão de como a leitura e a escrita estão sendo trabalhadas nas escolas, porque as crianças precisam conseguir fazer as avaliações, e quando não conseguem, a culpa é sempre do professor” (Diário de campo, 09 de março de 2017). O sistema de avaliação na Escola Campo segue o determinado pelo PME (2017), que estabelece que no primeiro ano do Ensino Fundamental, as avaliações se darão de forma contínua por meio de observações e anotações do professor, bem como por meio de diagnósticos que geralmente estão voltados para a capacidade de decifrar o código escrito. As crianças não realizam testes ou provas internas, apenas as avaliações externas citadas anteriormente. Neste sentido, Rojo (2009) esclarece que os índices brasileiros de compreensão leitora são os mais baixos comparados com outros países porque,

A escola – tanto a pública como a privada – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre os fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a “nova” LDB já ter doze anos (ROJO, 2009, p. 33).

Essa afirmação é comprovada observando o resultado do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2015) que acontece trienalmente em países e economias membros e parceiros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em um total de 72 países, no que se refere à leitura, o Brasil ocupa a 59ª colocação. Para a OCDE, a leitura é definida como “letramento em leitura” uma vez que refere-se a “compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (OCDE, 2016). Entretanto, no Brasil, como apresentamos anteriormente, historicamente a leitura literária é utilizada para o ensino de regras.

Esse ensino de regras da língua escrita inicia-se no primeiro ano do Ensino Fundamental e, algumas vezes, esse ensino se distancia da preocupação em se formar leitores que, conforme Rojo (2009), sejam capazes de propor soluções para os problemas encontrados em determinada leitura. A autora enfatiza que conhecer o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever é importante para despertar na criança “uma consciência fonológica da linguagem, perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras” Rojo (2009, p. 61).

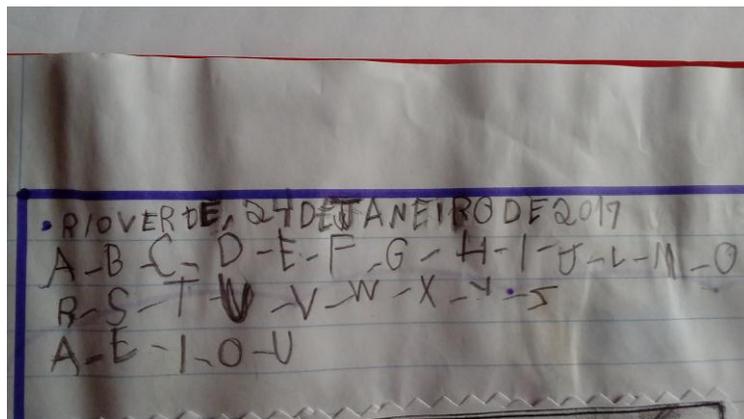
Quando a criança atinge essa consciência dizemos que ela está alfabetizada. Soares (2004) define alfabetização como “o ato de ensinar o código alfabético” e Rojo (2009,

p. 60) completa dizendo que a alfabetização é “a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura”.

A ação de alfabetizar é notória na Escola campo. Há uma preocupação entre os professores se seus alunos estão conseguindo decifrar o código alfabético. Entretanto, como esclarece Rojo (2009), as relações que ocorrem entre sons e letras não são tão simples para todas as crianças, como os livros didáticos e/ou cartilhas fazem parecer, pelo contrário, “é um processo mais ou menos longo e bastante complexo de construção de conhecimento sobre as convenções sociais estabelecidas historicamente” Rojo (2009, p. 64).

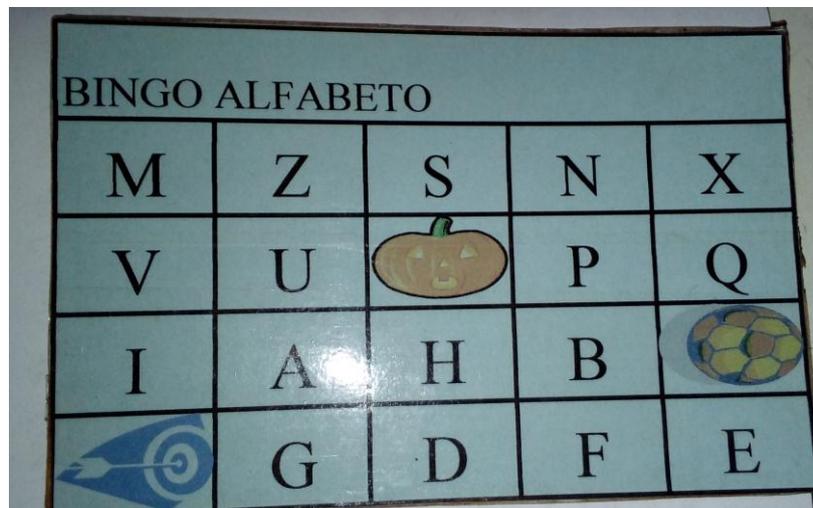
As atividades que têm como objetivo o conhecimento do alfabeto são realizadas em todas as salas em que estivemos presente. Apresentaremos a seguir uma sequência de imagens que demonstram as etapas trabalhadas pelos professores:

Foto nº 09 Alfabeto



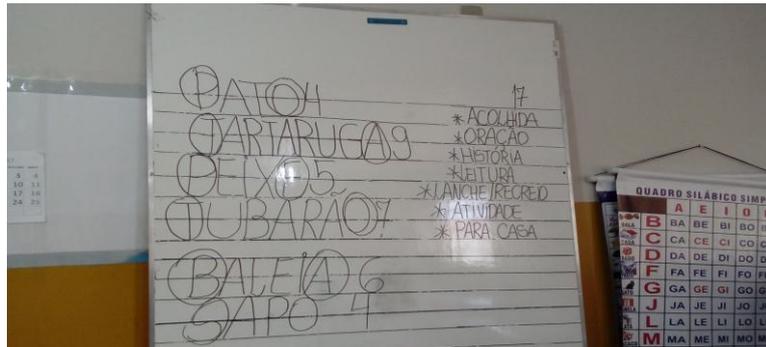
Fonte: acervo da pesquisadora (31 de janeiro 2017)

Foto nº 10 Bingo do Alfabeto



Fonte: acervo da pesquisadora (06 de março de 2017)

Foto nº 11 Letra inicial e letra final



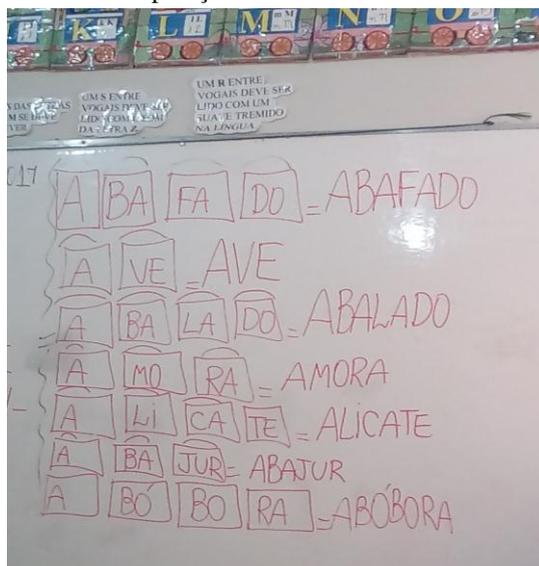
Fonte: acervo da pesquisadora (02 de fevereiro de 2017)

Foto nº 12 Lista de palavras com alfabeto móvel



Fonte: acervo da pesquisadora (07 de março de 2017)

Foto nº 13 Separação de sílabas



Fonte: acervo da pesquisadora (15 de maio de 2017)

Observamos na sequência apresentada que as atividades realizadas pelos professores na Escola campo começam da menor parte (letra) para o todo (palavras, frases e textos). Rojo (2009) esclarece que, até o momento, as cartilhas e livros didáticos apresentam a relação entre sons, letras e palavras como um processo simples e transparente quando organizam as atividades

[...] do mais simples para o mais complexo, apresentando as vogais primeiro, pois são apenas cinco, seguidas das sílabas simples, das que apresentam irregularidades e, somente no finalzinho do ano e de maneira rápida, as sílabas complexas (dígrafos, encontros consonantais, consoantes em final de sílabas) (ROJO, 2009, p. 66).

Essa organização da alfabetização é defendida pela professora Ágata, que diz se sentir mais segura para ensinar quando, nas palavras dela, “começa do comecinho”. Para ela,

As crianças chegam aqui muito novinhas, imaturas. Temos crianças que nem sabem ainda segurar no lápis. É preciso que elas aprendam as partes mais simples primeiro. É mais fácil. Elas ficam felizes quando aprendem a escrever uma letra, o seu nome. O uso da letra bastão ajuda também nesse processo (Diário de campo, 08 de fevereiro de 2017).

A percepção da professora Ágata e também dos demais professores investigados demonstra a reprodução de práticas pedagógicas estabelecidas durante a formação profissional e a experiência escolar dos docentes.

De acordo com Rojo (2009) e Soares (2004) no Brasil até a década de 80 do século passado, a alfabetização era a construção do conhecimento alicerçada apenas na associação de uma letra a um som, mas que essa concepção de ensino retira dos alunos a oportunidade de aprendizagem e desde cedo os afasta do interesse em aprender. As autoras afirmam que perspectivas educacionais como a sócio cultural defendida por Vigotski, passaram a introduzir no país críticas à visão associacionista¹¹, defendendo, ao contrário do que tinha sido realizado até esse período, a importância da “interação com outras pessoas mais experientes na construção dos conhecimentos” (ROJO, 2009, p. 70).

Neste sentido, Kleiman (1995, p. 20) afirma que

A escola preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

¹¹ Esse termo é utilizado por Rojo (2009) para definir a simples associação de uma letra a um som.

Concordamos com Kleiman (1995), Rojo (2009) e Soares (2004) que o processo de alfabetização é necessário e importante para formação de leitores, mas que, somente essa prática não é suficiente para que a criança desenvolva habilidades de prática social.

As questões que se referem ao uso da leitura como prática social, no termo utilizado atualmente como letramento, só surgiu no Brasil em meados de 1980. Soares (2004) define letramento como sendo o estado ou condição assumida pelos que aprendem a ler, ou seja, a escrita traz consequências sociais, políticas, cognitivas, culturais, econômicas, linguísticas, entre outras, tanto para o indivíduo que aprende a fazer uso dela, como para o grupo social em que está inserido.

Neste sentido, Rojo (2009, p. 98) afiança que o termo letramento

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Entendemos, portanto, que letramento é o uso da leitura e escrita nos mais diferentes eventos sociais, ou seja, a pessoa letrada não é aquela que apenas sabe ler e escrever, mas a que consegue usar esse conhecimento para objetivos sociais em diversos contextos. Essa definição de letramento corrobora com o descrito pelo documento norteador do PISA (2015), apresentado anteriormente. Rojo (2009) exemplifica que uma criança que participa de práticas de letramento como ouvir histórias, identificar rótulos, ler placas de trânsito como a de parar, entre outras, estão envolvidas e seguem regras consolidadas socialmente. A autora baseia-se em Soares (1998) para explicar que as versões do conceito de letramento podem ser divididas em fracas e fortes. As versões fracas são aquelas ligadas “a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade” (ROJO, 2009, p. 99), ou seja, quando a escola se torna um ambiente que molda a criança para suprir as necessidades da sociedade. Já as versões fortes, segundo Rojo (2009, p. 100) estão ligadas “às concepções paulo-freiriana de alfabetização”, que defendem que a leitura e escrita não servem para a “adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento) dos agentes sociais” (ROJO, 2009, p. 100). Podemos dizer então que, letramento são as práticas sociais que agrupam a escrita e o uso da linguagem em geral nas mais diferentes experiências dos indivíduos, que os coloca como participantes da vida em sociedade.

Nas observações realizadas na Escola campo pudemos verificar que os professores, mesmo estando preocupados com a alfabetização, procuram oportunizar momentos de interação entre as crianças por meio de práticas sociais já consolidadas como por exemplo, o momento da história, que acontece pelo menos uma vez por semana nas turmas observadas, ou as rodas de conversa, quando os alunos têm liberdade para expressarem os acontecimentos da vida fora da escola. Presenciamos uma situação na turma da professora Pérola que descreve a intervenção da professora de forma a levar seus alunos a pensar sobre o conceito de uma palavra e o uso da linguagem. Durante a roda da conversa, no início da aula, as crianças falavam sobre o que fizeram em casa. O diálogo foi registrado no diário de campo.

Aluno 1 – Professora, meu colega é ridico

Professora – É mesmo? O que é ser ridico?

Todos os alunos queriam dar sua opinião ao mesmo tempo, dizendo que ser ridico é não “dar um pedacinho”, “não repartir”.

Aluno 2 – Tia, minha irmã é ridicosa! Ela tinha duas balinhas que minha tia deu e ela não quis me dar nenhuma.

A professora não corrigiu imediatamente a palavra “ridicosa”, mas aproveitou para criar situações problemas sobre o assunto.

Professora – Sua irmã tinha duas balas, certo? Se ela desse uma a você, com quantas balas ela ficaria?

Aluno 3 – Com uma bala tia.

Aluno 4 – Ontem fui no mercado com minha mãe o homem me deu uma balinha tia. Ele nem cobrou.

Professora – Vocês acham que podemos ridicar?

Todos – Não!

Professora – Vamos ver como a gente escreve essa palavra?

A professora levantou e escreveu no quadro a palavra ridicar e as crianças falaram as letras que a compõe (Diário de campo, 02 de fevereiro de 2017)

A intervenção da professora, descrita acima, nos mostra que, apesar do trabalho ser mais voltado para o ensino do código alfabético, as noções e conceitos de letramento estão presentes no cotidiano escolar como também nos discursos dos professores. Esse fator pode ser constatado ao analisarmos a pergunta quinze do questionário aplicado durante a realização da pesquisa. Ao responderem sobre o objetivo que o professor tem com a turma de 1º ano durante o ano letivo, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro nº 06 - Pergunta 15: Qual o maior objetivo que você tem com a sua turma de 1º ano?

| Professor | Respostas |
|-----------|---|
| Pérola | Eu espero conseguir alfabetizá-los de uma forma completa, ensinando-os a ler e escrever e assim no final do ano eles estarão lendo e produzindo divinamente. |
| Diamante | Desenvolver a habilidade de leitura e escrita para que eles possam compreender e desempenhar um bom trabalho seja em qualquer lugar que forem. O aluno que tem conhecimento de leitura automaticamente ele interpreta e produz bons textos. Ele pode participar de várias situações durante sua vida fora da escola como saber ler as promoções do supermercado, fazer a compra, pagar e receber o troco corretamente. Meu objetivo é que eles se tornem independentes com a leitura. |

| | |
|-----------|---|
| Esmeralda | Formar leitores autônomos, pessoas críticas e reflexivas num contexto amplo. |
| Safira | Fazer com que os alunos terminem o ano lendo com fluência e escrevendo com autonomia. |
| Ágata | Desenvolver a habilidade leitora nas crianças e também ensinar a escrita para todos. Espero e trabalho para que meus alunos consigam se dar bem nas séries seguintes e isso só acontecerá se aprenderem de fato a ler e a escrever. |

Fonte: questionários aplicados/ acervo da pesquisadora

Percebemos que os professores investigados entendem a importância do letramento para a vida social das crianças. A professora Diamante traz uma demonstração mais clara de uma situação em que o aluno utilizaria os conhecimentos apreendidos em sua vida social. Já a professora Esmeralda, mesmo de forma sucinta, define que o papel da escola vai além de ensinar o código escrito, ou seja, para ela, é necessário formar sujeitos conscientes, autônomos, reflexivos em todos os contextos. Entendemos que as expressões como “completo”, “independentes”, “autônomos” utilizados pelos professores estão ligados às suas concepções de letramento, que estão em consonância com a versão forte do termo destacada por Rojo (2009), apresentada anteriormente.

Diante das observações realizadas e da análise dos questionários pudemos compreender que as ações e atividades desenvolvidas pelos professores estão direcionadas para que seus alunos fossem alfabetizados e também letrados. Entretanto, ainda não havia ficado claro para nós, como essa alfabetização e letramento estariam relacionados com a leitura literária dentro da sala de aula. Achamos relevante então, durante as entrevistas e conversas com os professores, procurar desvelar como esses professores percebem a leitura. Organizamos suas falas no quadro a seguir.

Quadro nº 07 - **Fala dos professores sobre a leitura**

| Professor | Leitura literária na sala de aula |
|------------------|--|
| Pérola | “A leitura precisa acontecer progressivamente para as crianças” |
| Diamante | “Só se aprende ler, lendo” |
| Esmeralda | “Fazer a leitura de histórias pra eles à toa não tem sentido. Eles precisam entender o que acontece nas histórias, por isso faço a interpretação oral. Eles gostam”. |
| Safira | “Eles são muito pequenininhos... aprendem devagar. Primeiro aprendem a entender como funciona a escola, depois que vão aprendendo a coordenação motora e depois a ler. É um processo longo”. |
| Ágata | “Os meninos não têm livros em casa. Aqui na escola os livros da minha caixa são os que eu comprei e alguns que eles trouxeram no começo do ano”. |

Fonte: entrevistas / acervo da pesquisadora

Analisando o quadro apresentado, percebemos algumas características da leitura defendidas pelo PCN (BRASIL, 1998) e por teóricos que subsidiaram essa pesquisa, presentes nas falas dos professores, como também alguns hábitos que estão arraigados nas práticas pedagógicas, além de expor a falta de contato diário com os livros.

O professor Topázio ainda afirma que

A questão da leitura é um problema social. Não há interesse por parte das famílias, professores e governo que as crianças realizem leitura por prazer. Todos querem que os alunos aprendam a ler e escrever para obter uma posição social, conseguir um trabalho ou não ser discriminado. É o que dizem: ser alguém na vida (Diário de campo, novembro 2016).

De acordo com relatos dos professores pesquisados, essa preocupação com a alfabetização das crianças, às vezes, inibe o uso da literatura como aporte cultural.

Quanto à prática da leitura literária durante a fase de alfabetização, outro fator que observamos na Escola campo é a falta da biblioteca. O Projeto Político Pedagógico de 2017 afirma que “a escola também possui um bom acervo de livros, de material pedagógico e outros recursos audiovisuais, no entanto, não tem espaço físico para a biblioteca, e os livros e recursos ficam acondicionados na sala da diretoria, coordenação ou laboratório de informática [...]” (RIO VERDE, 2017, p. 15). A falta da biblioteca na escola também foi relatada por três dos cinco professores durante a pesquisa. A professora Esmeralda afirma “nós construímos uma biblioteca itinerante. Um baúzinho. Traz e depois devolve o baú”, e reconhece o espaço da biblioteca como importante, pois para ela “a biblioteca é um espaço diferente. Aqui na escola, na nossa comunidade, as crianças não têm acesso a nenhum espaço próprio para a leitura” (Diário de campo, fevereiro de 2017).

Entretanto, apesar da dificuldade encontrada pelos professores no que tange ao uso da biblioteca como ambiente facilitador da leitura, os mesmos se propuseram a desenvolver projetos, para que os alunos visitassem a biblioteca pública municipal com apoio da Secretaria de Educação. A professora Esmeralda afirma que “os alunos conheceram a biblioteca, visitaram a biblioteca e acharam o máximo, foram bem assistidos e receberam folhetos. Foi tudo muito bom” (Diário de campo, fevereiro de 2017).

Colomer (2007) explica que “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada”. Mas afiança que “trata-se de um princípio tão aceito, em teoria, que parece óbvio, mas continua

não o sendo na prática” (COLOMER, 2007, p. 117). A teorização feita pela autora é acertada, uma vez que mesmo sendo reconhecida a importância da biblioteca e ser garantida em lei, sua implementação na Escola campo ainda não foi consolidada.

Diante dos dados apresentados até aqui, podemos afirmar que ainda há vários fatores que precisam ser repensados ou reorganizados na Escola campo como, por exemplo, a própria estrutura física. Entretanto, queremos destacar que os professores estão comprometidos em oferecer um ensino de qualidade para todos os seus alunos, mesmo frente às dificuldades impostas pelo cotidiano escolar. Atrair a prática pedagógica com a leitura literária (incluindo as leituras individuais de cada professor) facilita e fomenta nos alunos o desejo e o prazer em ler. Sobre as práticas de leitura que observamos na Escola campo passaremos a discutir no próximo tópico.

3.2 Práticas de leituras

Partindo da premissa que a leitura literária traz benefícios irrefutáveis tanto para quem lê como para o grupo social em que o indivíduo está inserido, optamos por analisar as práticas de leitura que observamos durante a pesquisa na Escola campo, uma vez que foram realizadas ações coletivas (para toda a escola) e também para as turmas separadamente, envolvendo a leitura.

Para alcançarmos nosso objetivo, que é verificar e analisar que concepções teóricas e aspectos metodológicos estão presentes quando os professores planejam e medeiam atividades direcionadas para a leitura literária, averiguamos as práticas de leitura propostas pelos professores, observando o planejamento das mesmas e o seu desenvolvimento com as crianças.

Quando estudamos sobre o planejamento, Colomer (2007) afirma que, apesar de haver inúmeras formas de organização no contexto escolar, “existe uma série de critérios básicos que aparece de forma geral em qualquer experiência concreta de leitura” (COLOMER, 2007, p. 116). Alguns autores pesquisados, como Baldi (2009), Rojo (2009), Alves e Pacheco (2009), usam diferentes termos ou expressões para definir os “critérios básicos” que Colomer (2007) aponta. Entre eles podemos citar: realização de projetos prolongados de trabalho, diversidade de textos e leitura em várias ocasiões a cada dia, assiduidade da leitura, um bom acervo de livros e intervenções do professor. Alves e Pacheco et al (2009, p. 49) reforçam que a escola tem “um papel preponderante na formação do sujeitos, das identidades e dos cotidianos sociais”, sendo que a atividade educativa é “o objeto

de transformação do próprio ser humano”. Para tanto, faz-se necessário que o planejamento seja uma tarefa diária, permeada de reflexões e reorganização dos propósitos e intencionalidades, ou seja, um movimento dialético entre os objetivos a serem alcançados, as vivências das crianças e dos professores, o cotidiano escolar, entre tantos outros fatores inerentes a prática educativa.

Observando os critérios descritos acima para a efetivação da formação de leitores literários, encontramos situações, durante a pesquisa, que estão em consonância com o defendido pelos autores citados. Quando pensamos em projetos a longo prazo, nos deparamos com o projeto Parada Literária, realizado por todos os professores da Escola campo. Esse projeto foi idealizado em 2015 pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e perpetua na Escola desde então. Uma vez por mês, todos da escola devem parar suas atividades por meia hora, para lerem. Isto inclui, não só os alunos, mas também todos os profissionais que ali atuam. É um momento de leitura espontânea, já que cada um pode escolher o que irá ler. Em entrevista concedida, a professora Esmeralda explicou que no início do projeto ela ainda não tinha deixado os alunos lerem “apenas por ler, sem fazer nenhuma atividade com aquela leitura”, mas que hoje em dia “gosta do momento de pausa para ler e mesmo que os meninos não leiam todos, convencionalmente, sabe que eles gostam também” (Diário de campo, 08 de fevereiro de 2017). Também é possível perceber que alguns cartazes são colados nos corredores da escola, com frases sobre a importância dos livros, como podemos ver na imagem a seguir.

Foto nº 14 Incentivo coletivo à leitura



Fonte: acervo da pesquisadora (25 de maio de 2017)

Colomer (2007) afiança que ter um ensino flexível e ativo beneficia os alunos pela relação da leitura literária e o aprendizado. Para ela, o trabalho por projetos

Torna possível que as atividades de leitura na escola superem uma boa parte das divisões artificiais, que se dão tradicionalmente nela e facilita que a leitura obtenha sentido de atividade habitual e necessária em uma sociedade (COLOMER, 2007, p. 119).

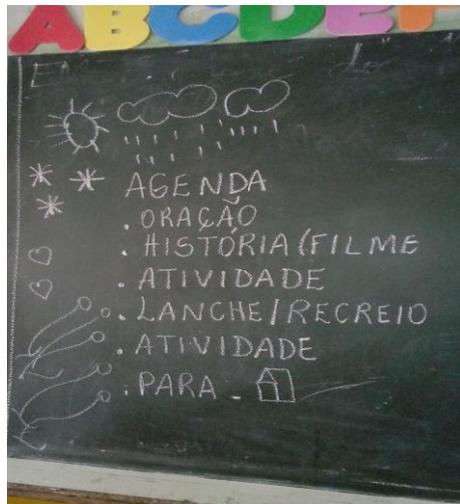
Igualmente, Rojo (2009) afirma que as práticas de leitura coletiva, que contribuem para que a ação de ler se torne hábito, são essenciais na escola porque, dessa forma, os alunos estão participando de práticas sociais de maneira ética, crítica e democrática.

No que tange ao critério da assiduidade da leitura, podemos destacar que, por orientação pedagógica, os professores utilizam a rotina como forma de organização do tempo e do espaço escolar. Quando nos referimos à rotina, não estamos dizendo que as ações dos professores são rígidas, sem flexibilidade, ou mudança. Baldi (2009) afirma que

É preciso que se volte, diariamente, às mesmas práticas, como num espiral em que se vai e volta o tempo todo, revendo o que já se fez e vive, mas sempre ampliando e diversificando, de modo que a cada vez se volte mais enriquecido (BALDI, 2009, p. 12).

De acordo com a citação acima, entendemos a rotina como sendo uma atividade que é feita todos os dias de forma diferente. Em todas as salas que realizamos as observações, os professores anotam no quadro as atividades que serão desenvolvidas naquele dia e em todas as salas a leitura ou a história estão entre as atividades do dia, como apresentado nas imagens a seguir.

Foto nº 15 Agenda



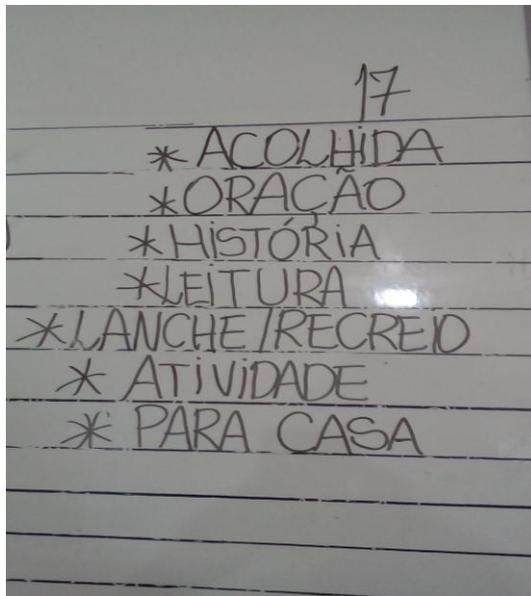
Fonte: acervo da pesquisadora (09 de março de 2017)

Foto nº 16 Rotina 1



Fonte: acervo da pesquisadora (08 de fevereiro de 2017)

Foto nº 17 Rotina 2



Fonte: acervo da pesquisadora (02 de fevereiro de 2017)

Entretanto, percebemos que nem sempre essas anotações são lidas para ou com as crianças. Outra constatação que tivemos é que a leitura nas turmas de primeiro ano são as atividades que as crianças realizam lendo os cartazes da sala, alfabeto, listas de nomes, combinados. A leitura literária é explorada no momento da história, geralmente sendo realizada pela contação das histórias. Apresentamos a seguir duas fotos que comprovam esse fato.

Foto nº 18 Contando história



Fonte: acervo da pesquisadora (08 de março de 2017)

Foto nº 19- Leitura do alfabeto



Fonte: acervo da pesquisadora (10 de março de 2017)

Consideramos estas práticas como assertivas, pois, compreendemos a contação de histórias como um recurso enriquecedor para as experiências leitoras das crianças, uma vez que ela desperta a imaginação, a fantasia, o gosto, o prazer. Baldi (2009) defende que o professor precisa ler a história para a criança em vez de contá-la. Não que isto não possa ser feito, mas deve-se privilegiar o texto que

Deve ser lido integralmente às crianças, explorando-se antes, durante ou depois, conforme a sua idade e as necessidades que ele impõe, os sentidos e as impressões que lhes causam, em vez de tentarmos facilitar-lhes o acesso com a *contação*, o que quase sempre simplifica demais, descaracteriza e empobrece o texto (BALDI, 2009, p. 13 grifo da autora).

Para essa autora, a leitura do texto de forma integral é melhor para a formação de leitores. Ela não desconsidera a contação de história já que afirma que esta é uma atividade rica, uma vez que é “capaz de desenvolver a expressão oral e a possibilidade de se apresentar em público” (BALDI, 2009, p. 162) e deve ser realizada tanto pelos professores como pelos próprios alunos, contadores de histórias e também pelos pais.

Na Escola campo observamos que se privilegia mais a contação de história do que a leitura integral dos livros. Outro fator que notamos nas práticas de leitura é que, na maior parte das vezes, a leitura ou contação, é realizada apenas pelos professores. As crianças não têm muito contato físico com os livros. Somente na sala da professora Ágata os alunos têm liberdade para irem ao cantinho de leitura e manusearem os livros durante vários momentos da aula, como por exemplo, quando uma criança termina uma atividade proposta, ela pode ir e escolher um livro para ler. Ressaltamos que, quase todos os livros do cantinho da leitura da professora Ágata são de propriedade dela mesma. Segundo ela “as crianças precisam pegar os livros, cheirar eles, ler, e aprender a cuidar deles. Tenho livros aqui no nosso cantinho que já tem uns dez anos ou mais”. Já a professora Esmeralda utiliza os livros do acervo da escola e ela demonstra uma preocupação para que as crianças não estraguem os mesmos. Em seu depoimento ela alega que não há livros na escola suficientes para todos e que a caixa de livros fica na sala da coordenação. Para ela “são livros novos, as crianças são pequenas e às vezes rasgam, ou estragam e eu não corro o risco de ter que devolver algo que meus alunos estragaram, por isso, geralmente eu que manuseio eles”. Percebemos duas percepções bem distintas sobre a importância de a criança ter o contato diário com o livro. Só será possível criar o hábito leitor nos alunos se eles tiverem oportunidades para lerem diariamente.

Outro critério básico para o trabalho com a leitura, dito anteriormente, é a intervenção do professor e destacamos que na Escola campo procura-se, mesmo frente às dificuldades da estrutura física ou de materiais, propor possibilidades lúdicas para a leitura como brincadeiras, jogos, ilustrações e dramatizações, com intenção de apresentar o mundo da literatura para as crianças.

Presenciamos dois momentos interessantes quanto à dramatização de histórias literárias. No primeiro, as crianças da turma do 1º ano “D” apresentaram o teatro

“Chapeuzinho Vermelho” para as demais turmas. A professora fez a leitura da história mais de uma vez na sala. Foi escolhida pelos alunos como a preferida da turma e resolveram que iriam dramatizá-la. Com a ajuda dos pais e com criatividade, os figurinos foram preparados para a apresentação. A professora foi narrando a história e as crianças representando. Foi um momento divertido e percebemos que os alunos que assistiram ficaram atentos, e, os que apresentaram, aprimoraram algumas habilidades importantes para a formação do leitor, como a espontaneidade, o prazer, além de melhorar a oralidade e a expressão corporal.

Foto nº 20 Dramatizando Chapeuzinho Vermelho



Fonte: acervo da pesquisadora (24 de outubro de 2017)

No segundo momento foi realizada a dramatização pelos próprios professores de um trecho do Sítio do Pica Pau Amarelo, como encerramento da Semana Nacional do Livro (23 a 29 de outubro), em um projeto de leitura realizado no segundo semestre de 2017, intitulado “No mundo da leitura e escrita”. Apesar de já termos concluído a coleta de dados na Escola campo, fomos convidadas a participar deste dia e pudemos observar que as crianças ficaram encantadas ao verem seus professores caracterizados e brincando com as histórias.

Foto nº 21 Professores dramatizando



Essas atividades enriquecem o trabalho pedagógico e aproxima professores e alunos, criando novas expectativas para o aprendizado. A busca da continuidade e da sistematização das atividades com a leitura contribui significativamente para a formação do leitor literário. Percebemos que as brincadeiras, além de promoverem a socialização das crianças, também cooperam para a formação de conceitos, que é uma das funções da escola. A utilização das brincadeiras nos espaços escolares provoca nos alunos a necessidade de conhecimento, de superação de desafios, de compreensão, sendo, portanto, essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Brincando, a criança expressa, integra-se ao ambiente, assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve conhecimentos, exercita-se fisicamente, além de encontrar equilíbrio entre o mundo real e o imaginário. Vygotsky (1998) trata do simbolismo e da capacidade simbólica, relacionando-as com o desenvolvimento da memória, atenção, percepção e pensamento. O homem tem necessidade de representar a realidade com a qual se depara e para esse autor, as brincadeiras contribuem para a ampliação da zona de desenvolvimento proximal, estabelecendo vínculos afetivos que promovem uma aprendizagem real e a interação com os seus pares.

Percebemos que as práticas de leitura que ocorrem na Escola campo, ora são práticas que vão ao encontro das ideias defendidas pelos autores que subsidiam essa pesquisa, ora se afastam do que os autores propõem. Esse movimento da realidade é importante para compreendermos que não há uma maneira única de se formar um leitor e que as crianças devem ser respeitadas em sua singularidade, bem como o professor deve reconhecer-se como mediador dessa prática, contribuindo efetivamente para a formação de leitores autônomos, críticos e prazerosos com a ação de ler.

Neste sentido, elaboramos o quadro a seguir para sistematizar os aspectos facilitadores e limitadores para a formação de leitores literários, por meio das práticas pedagógicas que pudemos identificar na Escola campo.

Quadro nº 08 - Aspectos facilitadores e aspectos limitadores da prática pedagógica para a formação de leitores

| ASPECTOS FACILITADORES | ASPECTOS LIMITADORES |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Postura comprometida dos professores com o ensino e aprendizagem; - Elaboração e produção de materiais e recursos pelos professores; - Realização de projetos de leitura; -Contação de histórias. - Cantinho da leitura - Avaliação qualitativa | <ul style="list-style-type: none"> - Entraves estruturais – espaço físico e materiais inapropriados à idade das crianças; - Falta da biblioteca escolar; - Apenas duas salas, das cinco investigadas, possuem cantinho da leitura. - Pouco contato físico dos alunos com os livros; - A contação e/ou leitura, geralmente, é realizada apenas pelo professor. -Uso da literatura com fins apenas linguísticos, morais ou conceituais. |

Fonte: diário de campo da pesquisadora

No que tange aos aspectos facilitadores, realçamos a importância do professor ter o comprometimento com o ensino e aprendizagem. Essa postura do docente está relacionada à sua dedicação ao trabalho e seu empenho para que todos os alunos aprendam, por meio de práticas inovadoras. Outro aspecto que notamos contribuir para a formação de leitores literários é a realização de projetos de leitura que, segundo a professora Diamante, “são atividades que desenvolvemos em conjunto. Nada de um professor ficar isolado na sua sala. Todos participam e as crianças gostam muito” (Diário de campo, 07 de fevereiro de 2017).

Quanto aos aspectos limitadores, destacamos que alguns deles, como a parte estrutural e a falta da biblioteca, não são ações que podem ser resolvidas ou modificadas pelo professor, mas que interferem diretamente na sua prática pedagógica. Já os demais aspectos, relacionados no quadro acima, são impedimentos que podem ser superados com medidas acessíveis à todos os professores, como por exemplo, por meio da formação continuada, o planejamento em conjunto, quando se pode trocar experiências.

Entre as dificuldades citadas pelos professores está a questão da formação continuada, que, para eles é um fator que contribui exponencialmente para que consigam despertar na criança o gosto pela leitura. Sobre esse assunto, discorreremos a seguir, procurando responder a uma de nossas hipóteses iniciais que está relacionada com a formação do professor para a formação do leitor literário.

3.3 - A Formação do professor-leitor

A formação do professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental é um tema recorrente quando tratamos de propostas pedagógicas que contribuem para a formação do leitor literário e sua obrigatoriedade é destacada em todos os documentos oficiais que regem a educação, tanto na esfera nacional como na municipal.

A LDB (Lei nº 9.394/96) no artigo 62 estabelece que

A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 20)

Igualmente o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) afiança que, para o cumprimento da Meta 5, que se refere à alfabetização de crianças até o terceiro ano, será promovida e estimulada a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização, articulada com programas de pós-graduação *stricto sensu*.

O PME (2017), do mesmo modo que os documentos acima citados, assegura que, para que se possa alcançar a Meta 5 também relacionada à alfabetização das crianças é necessário

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuadas de professores para a alfabetização (RIO VERDE, Lei nº 6.546/2015, p. 13)

É notório o reconhecimento da importância da formação inicial e continuada dos professores nos documentos oficiais, entretanto, no que se refere à formação do leitor, percebemos certa angústia dos professores do 1º ano quanto à sua formação. Essa angústia fica evidente quando a professora Safira diz que

Eu não fui ensinada a gostar de ler quando era pequena. Aprendi a ler com minha mãe, que também era professora, mas não tinha acesso aos livros de histórias, só a cartilha mesmo. Depois que cresci e comecei a estudar que peguei gosto pelos livros e aprendi e aprendo muito lendo. Fico com medo de não saber passar esse gosto para os alunos. Na verdade, não sei se estou no caminho certo, mas eu tento (Diário de Campo, 09 de março de 2017).

A professora Ágata, também relata que

Muitos professores não gostam de ler e nem escrever. Não foi ensinado. O problema é a formação. Você não cria no outro aquilo que você não sabe e não gosta. Quem

gosta de ler, ensina seus alunos a lerem. Quem não gosta, não ensina. É preciso que os cursos de formação de professores consigam despertar o gosto pela leitura nesses profissionais e isso pode acontecer com o aprendizado (Diário de campo, 06 de fevereiro de 2017).

Diante desses relatos, percebemos a preocupação dos próprios professores com sua capacitação durante o processo de formação de leitores de literatura. Neste sentido, é necessário refletirmos sobre as concepções de leitura literária que respaldam a prática pedagógica dos professores, assumindo-os como formadores de sujeitos leitores. Sobre esse assunto, consideramos algumas indagações que surgiram durante nossa pesquisa: o professor que não é leitor conseguirá formar um aluno leitor? Como o professor pode despertar o hábito e o gosto pela leitura em seus alunos sem que ele próprio possua esse hábito?

Para responder essas questões, Colomer (2007) explica que é imprescindível que os espaços de leitura sejam frequentados também pelos professores, para que esses possam conhecer as obras com intuito de expandir sua capacidade de comparação e aumentar as expectativas sobre novas possibilidades de leitura. Essas ações contribuem para que o professor se sinta seguro nas escolhas dos textos literários que serão apresentados à seus alunos.

O hábito leitor do professor contagia os alunos para a vontade de ler. Lajolo (1988) defende que a melhoria da prática leitora do professor favorece a formação de uma criança leitora. Para ela, “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (LAJOLO, 1988, 53). A autora ainda explica que é necessário que o professor goste de ler e, acima de tudo, que pratique a leitura. Quando questionados, os cinco professores investigados da Escola campo responderam que gostam de ler. Entretanto, quando indagados sobre a frequência que realizam suas leituras encontramos um baixo índice, como mostra no quadro a seguir

Quadro nº 09 - Gosto e hábito leitor dos professores investigados

| Professor | Gosto pela leitura | Quantidades de livros literários lidos em 2016 |
|-----------|--|--|
| Pérola | Leio muito livros como “Pais brilhantes, filhos fascinantes” do Augusto Cury, mas admito que ando lendo mais as coisas aqui da escola. | 3 |
| Diamante | Meu livro preferido é o Grande Sertão Veredas. Entre os infantis o que eu mais gosto é Menina bonita do laço de fita. Gosto dos livros infantis e geralmente trago os que mais gosto para as crianças. Em casa leio pouco. Acho que não sobra tempo. | 2 |
| Esmeralda | Gosto de ler autores como Paulo Coelho, Augusto Cury, Sérgio Cortela | 2 |

| | | |
|--------|--|---|
| | entre outros, mas não criei o hábito de ler diariamente. Nas férias é que leio mais. | |
| Safira | A Bíblia é o livro que mais gosto. Leio diariamente a Bíblia. | 3 |
| Ágata | Gosto sim de ler. Leio sempre. Ler me descansa, me distrai, me ajuda a resolver meus problemas. São poucos livros que já li na vida que digo que não gostei. | 5 |

Fonte: entrevistas / acervo da pesquisadora

Esclarecemos que a quantidade de livros literários lidos pelos professores não incluem os livros trabalhados em sala de aula com as crianças. A professora Ágata é a que mais transparece o gosto pela leitura, ou seja, a leitura sem uma determinada finalidade, apenas para o prazer próprio. Analisando o quadro acima, percebemos que a maioria dos livros citados pelos professores está relacionada com o período da graduação. Machado (2001, p. 33) afirma que nos cursos de graduação, os professores aprendem muito sobre pedagogia e psicologia, mas pouco sobre a arte. Para ela, os docentes leem pouco “porque na formação que recebem não dá ênfase a isso”. A leitura literária pode ir além de um fim prático. Ela traz prazer, deleite, ampliação de conhecimento, entre tantos outros sentimentos e habilidades que são intrínsecas ao ato de ler.

Silva (2003) afirma que é necessário que o professor seja apaixonado pelos livros, uma vez que “caso o próprio professor não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas ou nulas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura” (SILVA, 2003, p. 28). O professor é o exemplo para seus alunos e deve reconhecer-se como mediador da leitura. Stephani e Tinoco (s/d, p. 03) explanam sobre o ponto de partida para que o professor se torne leitor. Para eles, “o que os professores precisam não é, exclusivamente de reciclagem nem de treinamento apenas, mas sobretudo, de compreensão adequada do seu papel de mediadores de leitura”. E completam que “se os professores não se conscientizarem, nenhuma capacitação, formação, treinamento, reciclagem se fará sentir”. A conscientização tratada por Stephani e Tinoco (s/d) diz respeito à necessidade de cultivar o hábito leitor e conseqüentemente o gosto pela leitura sendo, esses dois, condições concernentes à tarefa de formar o leitor literário.

Colomer (2007) afirma que o gosto e o juízo de valor, ou seja, as preferências individuais são inerentes à experiência de ler, e os professores acabam por levar suas escolhas para as salas de aula. Essas escolhas também são fundantes no processo de formação do leitor. Machado (2001) explica que o professor nunca deve ler para sua turma um livro que ele próprio ainda não tenha lido, ou que tenha lido e não tenha gostado. Será mais agradável o trabalho quando o professor sentir-se seguro diante da obra.

Outro fator determinante nas escolhas dos livros literários é, segundo Colomer (2007) e Machado (2001), que o professor tenha a sensibilidade para ouvir a voz do seu aluno, conhecendo o que agrada mais a turma, escutando os comentários sobre as obras e suas interpretações, contribuindo, desta forma, para a ampliação das potencialidades leitoras das crianças.

Podemos afirmar, diante dos estudos realizados até aqui, que a formação do professor enquanto leitor é basilar para que ele medeie a leitura literária com as crianças. Corroboramos com Stephani e Tinoco (s/d) no que diz respeito à conscientização do papel e da importância do professor enquanto mediador da leitura.

Durante os estudos sobre a formação do professor leitor, percebemos a necessidade de aprofundarmos a discussão sobre a formação continuada dos professores ao considerarmos os apontamentos de Soares (2004). A autora assegura que a formação do professor é um dos fatores essenciais para a realização de práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento dos sujeitos, bem como para a formação de leitores literários. Sendo, portanto, necessário discorrermos sobre a importância dessa formação, como apontaremos a seguir.

3.4 - Formação continuada

A formação continuada do professor mostrou-se como ponto de fundamental importância para que se possa intensificar a leitura literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Além de ter sido um tema exposto pelos professores, durante a pesquisa passou a ser percebido como essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Notamos, durante a obtenção de informações, que todos os professores da Escola campo atendem ao critério mínimo de formação exigido pela Lei nº 5.841/2010¹² para atuar como professor regente nas escolas públicas municipais, tendo a pedagogia e letras como os cursos de graduação que se destacam. Mostraremos no quadro a seguir a formação dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola campo.

¹² A Lei nº 5.841/2010 dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do município de Rio Verde e apresenta em seu texto, a graduação como exigência mínima para atuação na docência, sendo chamado o profissional que atende esse requisito de Professor da Educação Básica II (PEBII)

Quadro nº 10 - Formação dos professores

| Professor | Magistério/ Normal nível Médio | Graduação | Pós- graduação |
|------------------|---------------------------------------|------------------|-----------------------|
| Pérola | Não | Pedagogia | - |
| Diamante | Sim | Letras | Educação Infantil |
| Esmeralda | Sim | Pedagogia | - |
| Safira | Não | Letras | Produção de texto |
| Ágata | Sim | Pedagogia | Não declarou |

Fonte: questionários aplicados

Nesse sentido, com intuito de averiguar uma das hipóteses da pesquisa no que diz respeito à formação continuada do professor, fizemos um diálogo entre os conceitos da profissão docente, defendidos pelos autores que subsidiam esse trabalho, com o que pudemos observar na Escola campo.

No que tange à formação continuada, a consideramos como o engajamento dos professores para o aprimoramento profissional, por meio de atualizações que agreguem conhecimentos e que contribuam para a práxis pedagógica. Tardif (2002) esclarece que os saberes dos professores são um conjunto de experiências, hábitos, habilidades e reflexões, ou seja, é a práxis educativa. Bussmann e Abbud (2002, p. 136) explicam que a “práxis da ação docente está no fato dessa ação ser dirigida por objetivos que traduzem um resultado idealizado”, ou seja, é um movimento dialético do pensamento sobre a prática e é essa ação que transforma a realidade, tendo como suporte o caráter teórico experimentado durante sua vivência profissional.

Neste sentido, a formação continuada auxilia na construção de sentidos no que diz respeito às concepções de ensino aprendizagem, que fazem parte do cotidiano dos professores participantes da pesquisa. De acordo com a professora Pérola, a formação continuada esclarece dúvidas que surgem durante o seu trabalho. Para ela “Os cursos que eu já fiz me ajudam a entender melhor meu aluno e, por isso é mais fácil definir os objetivos” (Diário de campo, 25 de maio de 2017). A percepção da professora sobre a formação continuada corrobora com Bussmann e Abuud (2002) no que diz respeito à práxis pedagógica, uma vez que, para ela, a formação continuada auxilia no movimento dialético do pensamento sobre a prática, sendo esse movimento determinante para suas ações em sala de aula.

Conforme apresentamos no capítulo anterior, no Plano Municipal de Educação bem como na Proposta Pedagógica da SME e no PPP da Escola campo, há a garantia de oferta de cursos de formação continuada aos professores da rede municipal. Verificamos que no ano de 2016 e 2017, como formação continuada para os professores do 1º ano, foi disponibilizado

o curso do PNAIC. Os cinco professores sujeitos da pesquisa participaram, além do PNAIC, de cursos oferecidos pela SME, mas que não são obrigatórios, como por exemplo, o curso de Libras, e também de cursos ofertados por empresas particulares. As professoras Ágata e Safira relataram que participaram atualmente da “Oficina alfabetização sensorial com práticas pedagógicas inclusivas”, oferecido por uma escola particular do município.

É autêntico afirmar que a profissão do professor é um trabalho constitutivo de atividade humana em processo de construção histórica. O reconhecimento dos professores da Escola campo quanto à importância da formação continuada demonstra o que Freire (2015) teoriza sobre as características essenciais de um professor. Para o autor, o ato de ensinar não é apenas a transferência de conhecimento de um sujeito para o outro, pelo contrário, é necessário que o professor seja reflexivo e aberto às experiências dos seus alunos. Alarcão (2003) assegura que o professor reflexivo entende o outro como um ser criativo, que não apenas reproduz as práticas que lhes são exteriores, mas age de forma inteligente e reflexiva. Essa reflexão é visível nas salas de aula observadas, pois ficou claro que os professores estão preocupados e ansiosos para o aprimoramento da prática pedagógica.

Outro fator importante que percebemos durante a pesquisa é o que Saviani (2009) apresenta como falhas nas estruturas políticas e sociais que neutralizam o trabalho do professor. Nesse sentido, podemos afirmar que, mesmo sendo garantida a oferta de formação continuada nas leis que regem a educação municipal, essa ação ainda é escassa para os professores da Escola campo, como apresentamos no capítulo anterior. A pouca oferta de cursos na área educacional no município é vista, pelos docentes, como uma falha para o aperfeiçoamento da prática educativa e a formação de leitores. Nesse sentido, eu, enquanto pesquisadora, compartilho dessa visão, uma vez que, não há no município nenhum curso de pós-graduação *stricto sensu* voltado para a educação básica, sendo necessário deslocarmos para outros municípios e/ou estados para termos acesso à essa formação.

Além da escassez de cursos no município, os professores relataram que a desvalorização do magistério é um agravante para a formação continuada. Essa desvalorização foi descrita como a falta ou baixo incentivo salarial, poucos recursos materiais e didáticos oferecidos pela rede municipal e a distorção do papel do professor pelas famílias. Para a professora Pérola

Apesar do município dar incentivo para a formação continuada, como a licença para aperfeiçoamento, o aumento real no salário é pouco. Ainda temos que enfrentar as condições de trabalho. Você está vendo que nós temos que nos virar se queremos materiais adequados. Não temos tempo, ou ocupamos todo nosso tempo livre, fora da escola, para participarmos de cursos” (Diário de campo, 26 de maio de 2017).

A fala da professora descreve o que Lemos e França (2002) afirmam. Para as autoras

A carreira docente vem sendo submetida a diversas situações que não estimulam mudanças. Há uma histórica desvalorização do professor com atribuições de baixos salários, carga horária sem a previsão de atividades pedagógicas, precariedade de materiais didáticos, equipamentos e espaço físico. Agrava-se a situação com a falta de uma capacitação contínua promovida pelos empregadores que vá ao encontro das necessidades dos docentes, como participantes da escola (LEMOS E FRANÇA, 2002, p. 146)

O reconhecimento das necessidades dos professores pode ser considerado um ponto de partida para oferta de cursos de formação continuada. Quando o professor se reconhece e se sente valorizado, a busca pelo conhecimento se acentua.

É válido afirmar que a formação continuada não resolverá todos os problemas estruturais e sociais enfrentados no cotidiano escolar, entretanto, como esclarece Lemos e França (2002) as transformações que a educação vem sofrendo ao longo da história, apontam para a necessidade de formação de professores reflexivos, que repensam constantemente sua prática, ressignificando sua formação.

Esse apontamento foi percebido durante a obtenção de informações que se constituíram dados da pesquisa, pois os professores demonstraram interesse e vontade de conhecer, aprender e desenvolver outras práticas que intensificasse o momento da leitura, solicitando inclusive, curso de formação continuada oferecido pela universidade. Todos eles alegam que a formação continuada é interessante e produtiva, uma vez que oportuniza experiências diferentes e ricas que podem ser facilmente adaptadas para suas turmas. Diante desta constatação, decidimos que o Produto Educacional seria um curso de formação continuada. Para tanto, planejamos e aplicamos o produto educacional que foi avaliado pelos participantes do curso e também analisado por mim, como pesquisadora, de modo que esse pudesse ser validado como apto a ser desenvolvido com outros professores, como apresentaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – PRODUTO EDUCACIONAL

PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM LEITURA LITERÁRIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. APRESENTAÇÃO

Este material tem como objetivo contribuir com a formação continuada de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Rio Verde – GO, com intuito de fomentar práticas de leitura literária desde as séries iniciais da Educação Básica, conforme as recomendações do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação (Lei nº 6.546/2015) que estabelecem a ampla oferta de cursos de formação e aperfeiçoamento para os profissionais que atuam na educação.

Trata-se de um recurso a ser utilizado no Curso de Formação Continuada em Leitura Literária no 1º ano do Ensino Fundamental. No curso, além da formação na área de Leituras Literárias, será assegurado aos professores, um espaço de discussão, trocas de experiências, ideias e proposições de ações para que o hábito leitor se efetive nas escolas públicas, permeando as diversas práticas educativas existentes no cotidiano escolar.

2. INTRODUÇÃO

A leitura é um tema recorrente nas discussões educacionais, uma vez que é considerada elemento essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Embora a leitura seja tão debatida no âmbito escolar, o hábito leitor nem sempre é despertado nas crianças. Ler por prazer, por encantamento, não tem o destaque necessário por vários fatores sociais que, cada vez mais, exigem dos sujeitos uma postura produtiva, eficiente e imediata.

Pesquisas apontam que a leitura literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental é pautada por uma leitura com fim determinado, ou seja, para transmitir ensinamentos, conceitos e valores. Essas práticas são reflexos, além de outras razões, da formação acadêmica dos professores, que historicamente constroem suas ações baseadas nas próprias experiências. A valorização dos indivíduos considerando suas vivências é fundamental para que o processo educativo e a formação de leitores de literatura se concretizem, e, a partir dos estudos realizados, a formação continuada dos professores é fator nuclear dessa efetivação.

Apesar da importância da leitura literária ser reconhecida pelos profissionais da educação, por teóricos e pesquisadores, percebemos que sua implementação no primeiro ano do Ensino Fundamental é um desafio para os professores. Logo, acreditamos que a leitura literária nesta série se concretizará a partir da formação de professores, visto que possibilitará aos mesmos reconhecer a leitura como aporte cultural e a criança como sujeito histórico cultural, e assim, colocar em prática ações já estabelecidas legal e teoricamente. Para tanto, é imprescindível que os professores conheçam alguns elementos essenciais, que estão presentes no desenvolvimento das crianças na perspectiva histórico cultural, para que possam intervir de forma consciente e ativa na transformação social, em busca de uma melhoria na qualidade da leitura e na sua utilização como fonte de humanização.

3. OBJETIVOS

- Conhecer o processo histórico da aprendizagem na perspectiva histórico cultural;
- Reconhecer a importância do papel do educador enquanto mediador para a formação de leitores literários;
- Perceber a importância de um bom planejamento, suas etapas e avaliação para o desenvolvimento integral da criança;
- Valorizar a literatura como aporte cultural e a criança como sujeito histórico cultural;
- Compreender a importância da leitura literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ano) para a criação do hábito leitor;
- Discutir práticas pedagógicas exitosas voltadas para a leitura literária.

4. ESTRUTURA DO CURSO

4.1 MÓDULO 1 - MOVIMENTO DIALÉTICO DA APRENDIZAGEM: mediando conhecimentos

(3 horas)

| OBJETIVOS | ATIVIDADE | METODOLOGIA |
|---|--|---|
| Conhecer alguns elementos da pesquisa, compreendendo o porquê da proposição do Curso de Formação em Leituras Literárias no 1º ano do Ensino Fundamental. | Apresentação da pesquisa intitulada: “A formação de leitores literários em uma perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde - Go” | Explanação oral sobre a pesquisa realizada (15 min) |
| Ouvir leitura de livro literário | Leitura deleite | Apresentação do livro Medo de quê? (Flávia Côrtes. Medo de quê? São Paulo: OF Editorial, 2009 (10 min) |
| Compreender aspectos relevantes da perspectiva histórico cultural entendendo a criança como um sujeito histórico cultural e a literatura como aporte cultural | Leitura e discussão do texto “Construindo aprendizagens: perspectiva histórico cultural” | Leitura compartilhada do texto (apêndice nº 11) explanação oral. (45 min) |
| Aprender conceitos de: leitura literária, aquisição da linguagem, zonas de desenvolvimento, alfabetização e letramento | Apresentação de conceitos | Utilização de slides (apêndice nº 12) (50 min) |
| Dialogar sobre os conceitos estudados | Debate – roda da conversa | Ouvir os professores sobre o seguinte questionamento: os conceitos que estudamos têm feito parte do seu cotidiano escolar? Finalizar a discussão fazendo uma síntese sobre o trabalho realizado com o grupo e indicar o tema que será abordado no próximo módulo. (50 min). |
| Ponderar sobre o módulo trabalhado | Avaliação | Ficha avaliativa (apêndice nº 13) (10 min) |

4.2 MÓDULO 2 - PLANEJAR E MEDIAR A LEITURA LITERÁRIA: formando leitores

(3 horas)

| OBJETIVOS | ATIVIDADE | METODOLOGIA |
|---|---|--|
| Ouvir leitura literária com prazer | Acolhida | Recepção dos professores com a leitura do livro “Uma escola assim, eu quero pra mim” – Elias José (10 min) |
| Participar de leitura de texto de forma divertida | Dinâmica: a carruagem | O mediador fará a leitura do texto “A carruagem (apêndice nº14) e os participantes deverão fazer as ações de acordo com os personagens distribuídos à eles (15 min) |
| Compreender a importância da leitura literária para a formação de sujeitos humanizados; Valorizar a literatura como bem imaterial | Leitura e discussão do texto “Leitura literária na escola: da humanização ao prazer”. | Leitura compartilhada do texto (apêndice nº 15) analisando fatores intervenientes para a efetivação da prática leitora no 1º ano do Ensino Fundamental. (45 min) |
| Dialogar sobre os anseios e dificuldades encontradas no ambiente escolar para a formação do leitor literário. | Debate – roda da conversa | Exposição oral: como nós professores temos planejado os momentos de leitura com as nossas turmas? Neste momento os professores deverão refletir e comentar com o grupo sobre suas ações enquanto leitores. Incentivar para que falem suas experiências pessoais com a leitura. Após a escuta, sintetiza toda a discussão apontando objetivamente os principais itens. (50 min) |
| Reconhecer a importância do planejamento e mediação das atividades direcionadas para a leitura literária. | Formando conceitos | Explanação sobre a importância do planejamento, das escolhas dos textos para as crianças. Utilização de slides (apêndice nº 16) (50 min). |
| Avaliar os conteúdos, metodologia e ações desenvolvidas durante o módulo | Avaliação | Ficha avaliativa (apêndice nº 17) (10 minutos) |

4.3 MÓDULO 3 - CRIANDO O HÁBITO LEITOR – OFICINAS DE LEITURA

(4 horas)

| OBJETIVOS | ATIVIDADE | METODOLOGIA |
|---|--|--|
| Sentir-se valorizado | Acolhida | Recepção dos professores com a entrega de cartão motivacional (apêndice nº 18) (5 min) |
| Refletir sobre como estamos oportunizando nossos alunos ao contato com os livros literários. | Apresentação do curta metragem “A menina que odiava livros” (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=geQl2cZxR7Q). | Utilizar aparelhos de multimídia para a exibição do filme. Em seguida, questionar aos professores: nossos alunos odeiam os livros? Algum aluno seu já descobriu a magia que os livros nos proporcionam? (30 min) |
| Experimentar práticas de leitura prazerosas, despertar a criatividade e a imaginação. | Brincando com o texto | Leitura do livro “Cuidado com o menino!” (Tony Blundell – tradução de Ana Maria Machado, São Paulo: Salamandra, 2011) Após a leitura do texto com apresentação das imagens distribuir massa de modelar ou argila para que os participantes criem esculturas sobre a história ouvida. (Se o trabalho for realizado com argila, o professor organizará, em outro momento, após a secagem das esculturas, um tempo para a pintura das mesmas). (45 min) |
| Aprimorar o raciocínio rápido, a criatividade e a imaginação. Despertar o gosto pelas histórias | Baú de novidades | Primeiramente no centro da sala, ou em um lugar de destaque será colocado um baú com a seguinte inscrição BAÚ DE NOVIDADES (dentro do baú deve estar objetos diversos como escova de cabelo, abridor de lata, caixa de fósforo, pen drive, batom, chapéu, barbeador...). Posteriormente, o professor fará a leitura de uma história conhecida pelos alunos (Sugestão: clássicos infantis: Chapeuzinho Vermelho, Os três Porquinhos, o Patinho Feio entre outras). Em seguida, convidar um participante para auxílio da atividade. A história será recontada (ou pelo professor, ou por um aluno), entretanto, quando o auxiliar tirar de dentro do baú algum objeto, o contador deverá incluí-lo na história. (45 min) |
| Entender a poesia como texto literário para fruição | Hora da poesia | Disponibilizar aos participantes vários poemas para leitura individual ou em duplas (Com as crianças sugerimos que os poemas sejam lidos diariamente). Em seguida deixar que cada dupla escolha o seu poema preferido e oferecer material para que enfeitem seu poema ou criem algo que reflete o poema. As atividades devem ser coladas em papel diferente e com prendedores ser fixadas em um varal previamente fixado na sala ou em outro espaço da escola. Incentivar a memorização dos poemas para a |

| | | |
|---|--------------------------------|---|
| | | <p>realização do Sarau de Poesias. (Na oficina, os professores participantes do curso, poderão fazer a leitura dos poemas. Nas salas de aula, sugerimos que as crianças memorizem os poemas trabalhados e que o Sarau possa ser compartilhado com as outras turmas e com as famílias)</p> <p>Sugestão de Poemas: (apêndice nº 19)</p> <p>A bailarina – Cecília Meireles A lua foi ao cinema – Paulo Leminski A porta – Vinícius de Moraes Aula de leitura – Ricardo Azevedo Bola de gude – Ricardo Azevedo Cemitério – José Paulo Paes Convite – José Paulo Paes Leilão de jardim – Cecília Meireles Letra mágica – José Paulo Paes O menino azul – Cecília Meireles O nome da gente – Pedro Bandeira Pontinho de vista – Pedro Bandeira (45 min)</p> |
| <p>Reconhecer-se como ser humano com especificidades únicas, valorizando seus sentimentos; Reviver momentos prazerosos da infância</p> | <p>Brincadeiras de criança</p> | <p>Leitura do livro “A pipa e a flor. Rubem Alves”. Este livro permite que os leitores escolham o desfecho da história. Deixar que os participantes do curso façam também suas escolhas sobre o final da história. Em seguida, propor que os mesmos confeccionem pipas. Entregar o material necessário (2 varetas de bambu, linha nº 10, cola, papel de seda colorido, papel crepom e tesoura) e estimular a criatividade. Durante essa atividade o ambiente deverá ser musicalizado. Ao término da confecção das pipas, propor, se possível, de irem ao pátio e soltarem as mesmas, após a realização da avaliação das atividades desenvolvidas no módulo (60 min)</p> |
| <p>Avaliar os conteúdos, metodologia e ações desenvolvidas durante o curso</p> | <p>Avaliação</p> | <p>Ficha avaliativa (apêndice nº 20) (10 minutos)</p> |

5. RELATÓRIO E ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste tópico relataremos e analisaremos a aplicação do produto educacional: Curso de Formação Continuada em Leituras Literárias no 1º ano do Ensino Fundamental, proposto para os professores da Escola campo onde foi realizada a presente pesquisa. Queremos ressaltar que não tínhamos a pretensão de encerrar as discussões sobre a formação do leitor literário, apresentando a nossa percepção como única e verdadeira. Pelo contrário, o intuito foi ouvir os professores, com suas experiências, ideias e concepções, para criarmos proposições de ações para que o hábito leitor se efetive nas salas de aula.

Ao apresentarmos a proposta do produto à direção da escola, ficamos receosos da não aceitação da mesma por fatores que poderiam dificultar a realização do curso, como a organização do horário e a disponibilidade dos professores em participar, uma vez que os encontros deveriam acontecer fora do horário letivo. Após a entrega do material (apresentação e estrutura do curso, textos, modelos de avaliação) à coordenação pedagógica, aguardamos a resposta da Escola com a autorização para que pudéssemos aplicar o produto educacional elaborado. No dia vinte e três de fevereiro recebemos a autorização para aplicarmos o produto e, a pedido do diretor e coordenadores, estendemos o convite à todos os professores da Escola campo (matutino e vespertino), incluindo os professores de apoio.

A seguir apresentaremos o relatório e análise de cada encontro de formação realizado:

5.1 Módulo 1

O primeiro encontro ocorreu no dia sete de fevereiro de 2018, das 17h45min às 20h45min na própria Escola campo e tivemos a presença de 22 professores dos 31 convidados. Mesmo que não estivesse programado na estrutura do curso, achamos necessário oferecer um lanche no início do curso, considerando que muitos professores estenderiam sua jornada de trabalho, sem regressar em suas casas. Essa percepção da necessidade dos professores foi ótima, pois demonstramos valorização e respeito como sujeitos, com suas singularidades. Durante a atividade pudemos conhecer alguns dos professores que ainda não conhecíamos e percebemos com alegria a participação de um professor que não aceitou participar da pesquisa. A foto a seguir mostra um pouco desse momento.

Foto nº 22 - Confraternizando



Como planejado, iniciamos o módulo 1 apresentando a pesquisa desenvolvida, suas justificativas, os objetivos e a metodologia utilizada, esclarecendo dúvidas que foram surgindo, como por exemplo, como se deu a escolha da escola campo de pesquisa e o porquê da proposição do curso de formação continuada. Em seguida, realizamos a leitura deleite e, apesar de o livro *Medo de quê?* (Flávia Cortez) fazer parte do Programa do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e estar nas caixas de livros da escola, apenas dois professores já haviam lido.

A leitura compartilhada do texto (apêndice nº 11) ocorreu de forma dinâmica e paramos para discussão sempre que havia um questionamento. O principal deles foi sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vigotski (1991). Nesse sentido, esclarecemos a importância do diagnóstico que os professores realizam mensalmente e o olhar atento do professor para a individualidade do aluno, ou seja, a valorização da criança como sujeito histórico cultural.

Para melhor esclarecimento e formação de conceitos, apresentamos os slides (apêndice nº 12) e a troca de experiências nesse momento foi excelente, uma vez que os professores compartilharam que, geralmente, há uma separação entre os conceitos e práticas de alfabetização e letramento. Igualmente, durante a roda da conversa, as perguntas “que conceitos queremos que nossos alunos aprendam?” e “estamos aproximando ou afastando nossos alunos do hábito leitor?” causaram grande debate, uma vez que todos os participantes queriam expor suas ideias e concepções. Apesar de algumas contradições, pudemos concluir, coletivamente, que o professor é uma pessoa muito próxima da criança sendo capaz de desenvolver o desejo e a vontade de conhecimento nos alunos.

Foto nº 23 – Formando conceitos



Fonte: acervo da pesquisadora

Quanto à avaliação do módulo, tivemos 20 avaliações entregues. O quadro a seguir apresenta a consolidação das respostas dos professores sobre os quesitos questionados.

Quadro nº 11 – Consolidação da avaliação – módulo 1

| | Insatisfatório | Regular | Bom | Muito Bom | Ótimo |
|--|-----------------------|----------------|------------|------------------|--------------|
| Conteúdo do módulo | - | - | - | 45% | 55% |
| Metodologia utilizada | - | - | - | 40% | 60% |
| Domínio dos conteúdos pelo professor | - | - | - | 10% | 90% |
| Satisfação de suas necessidades e expectativas. | - | - | 15% | 20% | 65% |
| Aplicabilidade do módulo em seu trabalho diário. | - | - | - | 20% | 80% |

Fonte: avaliações aplicadas

A avaliação dos professores sobre o módulo demonstra interesse dos mesmos pela formação continuada e do anseio pelo esclarecimento de dúvidas que surgem no cotidiano escolar. Percebemos que os professores buscam por atividades inovadoras e que viram no curso de formação uma possibilidade de aprimoramento da prática pedagógica.

No espaço destinado aos depoimentos, percebemos que os professores que marcaram a opção “bom” ou “muito bom” relataram que o tempo para o planejamento precisa ser revisto para que o trabalho com a leitura forme efetivamente leitores literários. Como

tivemos a participação de outros profissionais que não foram investigados durante a pesquisa, e como as avaliações foram anônimas, iremos, neste tópico, chamá-los de Professor, 1, 2, 3 e assim sucessivamente. A seguir apresentamos relatos descritos na avaliação:

Professor 1- “Se tivermos mais tempo no planejar, certamente poderemos usar as ideias apresentadas aqui no curso”.

Professor 2- “Gostei muito do título da pesquisa e do curso também. É uma coisa a longo prazo. Precisamos de mais incentivo e de mais tempo para o planejamento. Acabamos que ficamos sobrecarregados por fichas e documentos e não nos dedicamos às atividades de leitura por prazer”.

Professor 3- “O conteúdo ministrado veio confirmar o que penso a respeito da formação do leitor”.

Professor 4 – “Foi ótimo esclarecer sobre as zonas de desenvolvimento que sempre me confundiam. Obrigada por trazer esse curso de formação para nossa escola”.

Professor 5 – “A alfabetização é muito cobrada pelos pais. Todos querem ver seus filhos do 1º ano lendo e escrevendo. Foi muito satisfatório a discussão sobre o letramento e a leitura literária. Vou começar a ler mais com meus alunos. Obrigada”

Professor 6 – “Parabéns pela palestra. Você está sendo uma referência aqui na nossa escola. Obrigada por proporcionar uma noite tão produtiva”.

Diante desses relatos, pudemos perceber a vontade que os professores demonstraram em continuar sua formação e em buscar novas metodologias para planejar e mediar as atividades com leitura. Esse movimento dialógico do conhecimento é destacado por Veiga (2013, p. 163, org.) quando ressalta que “a teoria, atualizada pela reflexão coletiva, poderá conferir aos professores autonomia de ação, criatividade, possibilidades de construção de instrumental didático, alternativas metodológicas... em síntese, capacidade de gestão”. A gestão apresentada pela autora, no que diz respeito aos professores, refere-se ao comprometimento e responsabilidade dos mesmos a uma ação intencional, que os tornam agentes históricos com relevância social.

No encerramento do módulo realizamos um sorteio de três livros (Clássicos Infantis - ilustrados por Maurício de Souza). A seguir apresentamos uma foto de alguns participantes do primeiro módulo.

Foto nº 24 – Encerramento do Módulo 1



Fonte: acervo da pesquisadora (07 de fevereiro de 2018)

Ao final do módulo os professores solicitaram que a aplicação do módulo 2 acontecesse na quarta-feira, dia 14 de fevereiro, ou seja, na semana seguinte, visto que ansiavam por continuar com a formação.

Neste módulo percebemos que a compreensão da criança como sujeito histórico cultural é comum à todos os professores, uma vez que as especificidades individuais dos alunos são respeitadas e valorizadas. Entretanto, nos seus discursos os professores demonstram que, geralmente, o planejamento é feito de forma única para todos os alunos devido à quantidade de trabalho que cada um possui. Neste sentido, para que as peculiaridades sejam atendidas, eles adaptam as atividades de acordo com a necessidade da criança. Quanto a consideração da literatura como aporte cultural, notamos que ainda há a necessidade do professor reconhecê-la como um elemento essencial para a construção do sujeito humanizado e não apenas para o uso com fins linguísticos, morais ou conceituais.

Os apontamentos feitos pelos professores, confirmam o que apresentamos no capítulo três da pesquisa sobre o trabalho com a leitura para o ensino de regras da língua escrita, o que distancia a prática pedagógica para formar leitores literários.

5.2 Módulo 2

Esse módulo foi intitulado de “Planejar e mediar a leitura literária: formando leitores”, foi realizado, no dia quatorze de fevereiro, a partir das 17h45min e, igualmente ao

primeiro módulo, oferecemos um lanche aos professores. Tivemos 18 professores presentes e alguns justificaram a falta por coincidir com o curso de libras que fazem na SME.

Realizamos a leitura do livro “Uma escola assim, eu quero pra mim” (Elias José) e essa atividade, que estava proposta como leitura deleite, acabou sendo discutida pelo grupo, pois o livro retrata a mudança e inovação da prática pedagógica de uma professora que percebeu que seus métodos não estavam alcançando seus alunos

Após a leitura deleite, realizamos a dinâmica “a carruagem” que foi um momento muito divertido. Os professores gostaram e demos muitas risadas. Todos pediram a cópia da dinâmica e, explicamos que as cópias já estavam prontas, mas que, ao realizar a brincadeira de leitura, é necessário que os participantes não tenham em mãos o texto, uma vez que o objetivo é a atenção para aquilo que está sendo lido pelo mediador.

Em seguida, realizamos a leitura compartilhada do texto “A leitura literária na escola: da humanização ao prazer” (apêndice nº 15) e os questionamentos levantados novamente recaíram sobre o planejamento, ou seja, sobre o tempo que se dedica ao planejamento e sobre o que os professores são cobrados tanto pelos documentos norteadores dessa ação como pela SME e coordenação pedagógica. Ressaltamos que é necessário que o professor considere a literatura essencial para a vida e como ser humanizado perceba seu aluno como um sujeito histórico cultural que tem direito à ter esse aporte cultural presente também em sua vida.

Durante a explanação oral e apresentação dos slides, os professores citaram alguns dos problemas percebidos durante a pesquisa sobre a escolha das leituras. Entre eles, a falta do espaço organizado para a biblioteca, como apontamos sendo um dos aspectos limitadores para a formação do leitor literário. Ainda falaram sobre o novo projeto de leitura proposto pela SME durante o decorrer da semana, que selecionou autores para que as escolas trabalhassem textos, livros e biografia de determinado autor. Para a escola ficou designado o autor Ziraldo que, apesar de conter bastante material na internet, na única livraria da cidade não há livros disponíveis dele e, na escola toda, há apenas dois exemplares de história em quadrinhos do Menino Maluquinho. O projeto, apesar de suas restrições, é uma proposta bem aceita pelos profissionais da Escola campo que estão confeccionando os materiais para que as crianças tenham acesso as obras do autor escolhido.

No momento da avaliação, os 18 professores participantes do módulo entregaram a ficha de avaliação e os resultados foram consolidados como mostra o quadro a seguir.

Quadro nº 12 – **Consolidação da avaliação – módulo 2**

| | Insatisfatório | Regular | Bom | Muito Bom | Ótimo |
|--|-----------------------|----------------|------------|------------------|--------------|
| Conteúdo do módulo | - | - | - | 23% | 77% |
| Metodologia utilizada | - | - | - | 12% | 88% |
| Domínio dos conteúdos pelo professor | - | - | - | 10% | 90% |
| Satisfação de suas necessidades e expectativas. | - | - | - | 23% | 77% |
| Aplicabilidade do módulo em seu trabalho diário. | - | - | 11% | 11% | 78% |

Fonte: avaliações aplicadas

Analisando o quadro, pudemos notar que os professores avaliaram o módulo dois de forma positiva. É possível percebermos um aumento dos índices de satisfação e aplicabilidade dos trabalhos, se compararmos com o quadro de avaliação do módulo um.

Quanto aos depoimentos percebemos que, como no módulo anterior, os professores afirmam terem gostado do curso e das sugestões como a dinâmica, mas se queixam quanto ao tempo destinado ao planejamento que é feito semanalmente durante o final de semana dos professores. A seguir apresentamos alguns desses depoimentos.

Professor 1 – “Amei a dinâmica da carruagem. Com certeza farei com meus alunos”.

Professor 2 – “Realmente precisamos rever nossa prática. Eu me considero uma boa professora, mas quando escuto tantas ideias, acho que talvez eu precise trazer novas atividades para a sala de aula”.

Professor 3 – “A nossa formação faz com que trabalhemos dessa ou daquela forma. A Secretaria também é bem taxativa nas metas a alcançar. Não temos muito tempo para a leitura por prazer, mas deveríamos ter”.

Professor 4 – “Gostei bastante de hoje. Você trouxe ótimas ideias para trabalharmos com os alunos. Obrigada”.

Durante o módulo 2 pudemos perceber que os professores se sentem, ora confiantes no trabalho, ora inseguros quanto às práticas que desenvolvem. Os relatos das experiências pessoais de cada um apontam para a importância da criança ter o contato prazeroso com os livros desde as séries iniciais de sua formação. Por exemplo, um participante compartilhou com o grupo que, na sua infância, ele e os colegas eram punidos pelo professor quando liam alguma palavra errada, e precisavam fazer cópias repetidas vezes da mesma

palavra. Outro participante disse que não gostava de ler quando era criança porque não entendia nada do que lia e que seu professor não era acessível. Um terceiro participante afirmou que era obrigado a ler livros que hoje ele sabe que não eram adequados para sua idade e isso dificultava sua leitura porque era uma leitura obrigada.

Todos os apontamentos dos professores contribuíram para a reflexão da prática pedagógica. Foi consenso no grupo que, há na escola e também em suas ações diárias aspectos limitadores e facilitadores para que as crianças se formem leitores. Entre os aspectos limitadores destacados no capítulo três, foi relatado que o uso da leitura literária para um fim determinado, ou seja, para o ensino de normas comportamentais e regras gramaticais e/ou linguísticas é o mais recorrente nas salas de aula. Alguns dos participantes do módulo, relataram que ainda não tinham feito essa reflexão e compreenderam que a literatura tem funções que vão além da instrução. Concluímos que uma função não sobrepõe a outra, ou seja, a literatura pode e deve ser utilizada como um recurso pedagógico de ensino, entretanto é imprescindível que a leitura literária seja apresentada como forma de prazer despertando nos alunos sentimentos essenciais para a formação de sujeitos humanizados. Nesse sentido pudemos debater sobre a importância do planejamento e da mediação e os professores perceberam que a sua ação pode ser o diferencial para que o aluno se forme como leitor literário.

5.3 Módulo 3

Esse módulo, intitulado “Criando o hábito leitor – oficinas de leitura” foi realizado em dois dias, diferentemente do planejado, mas atendendo ao pedido dos professores participantes do curso de formação, para que o turno não se estendesse até tarde, uma vez que realizamos os encontros no turno noturno. A primeira parte do módulo aconteceu dia vinte e oito de março de 2018.

Na primeira parte da aplicação do módulo 3 percebemos que os professores se apropriam das ideias apresentadas. Foi um momento de interação e troca de experiências que contribuiu tanto para a inovação da prática pedagógica como para a apreensão de conceitos. Alguns professores afirmaram conhecer o curta metragem “A menina que odiava livros” e foi unânime a reflexão de que oportunizar aos alunos o contato com os livros literários desde as séries iniciais, contribui significativamente para a melhoria da leitura nas séries posteriores.

Nesse primeiro dia, apresentamos, além do filme exibido, as atividades do “baú de novidades” e “hora da poesia”. A história escolhida para o baú de novidades foi a

“Chapeuzinho Vermelho” e todos deram muitas risadas ao incrementar a história com os objetos tirados do baú.

Foi prazeroso para mim como pesquisadora perceber o empenho dos professores da Escola campo na realização das atividades. Durante a pesquisa, das seis salas de primeiro ano da escola, tivemos a adesão de cinco turmas, entretanto, no decorrer da aplicação do produto, o professor, que doravante nomeamos de Âmbar, relatou que não aderiu a pesquisa por acreditar que estaria sendo vigiado, mas que, participando do curso de formação, sentiu-se arrependido e percebeu como é importante a pesquisa científica para melhoria da prática pedagógica e como a pesquisa poderia ter contribuído na sua sala de aula (Diário de campo, 28 de março de 2018). Elogiou o trabalho e mostrou-se interessado no PPGEEB, pedindo mais informações sobre o programa. A percepção do professor Âmbar demonstra que, nem sempre, o pesquisador é visto como um contribuinte efetivo para a melhoria na qualidade da educação, todavia, por meio do seu trabalho, o pesquisador pode desfazer essa impressão. O depoimento do professor reforçou em mim, o anseio por continuar minha própria formação, e deixou claro que podemos enxergar para além daquilo que nos é dado como real.

Para sintetizar as informações dos módulos, elaboramos o quadro abaixo para facilitar a consolidação das avaliações do Produto Educacional aplicado. Como as avaliações foram sigilosas, fizemos um comparativo das avaliações entregues com o intuito de analisar as questões pertinentes para aprimoramento do produto, bem como a percepção dos professores quanto à importância da formação continuada para a formação de leitores literários.

Quadro nº 13 – **Consolidação da avaliação do Produto Educacional**

| | Insatisfatório | Regular | Bom | Muito Bom | Ótimo |
|--|-----------------------|----------------|------------|------------------|--------------|
| Relevância do curso para a formação de leitores literários | - | - | - | 11% | 89% |
| Metodologia utilizada | - | - | - | 23% | 87% |
| O Curso correspondeu às expectativas e necessidades | - | - | - | 8% | 92% |
| Aplicabilidade do curso em seu trabalho diário. | - | - | 10% | 20% | 70% |
| Organização do tempo | - | - | - | 20% | 80% |

Fonte: avaliações aplicadas

Diante desse quadro, podemos verificar que os professores participantes avaliaram que o Curso de Formação Continuada em Leitura Literária no 1º ano do Ensino Fundamental contribuiu para a reflexão de temas que, apesar de já terem sido estudados, estavam, às vezes, deixados à parte da prática pedagógica. Notamos nas avaliações do curso, bem como durante nossas observações, que as questões relativas ao pouco tempo destinado ao planejamento na escola e as exigências burocráticas, são apontados pelos docentes como dificultador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que intensifiquem a formação do leitor.

Avaliamos o produto educacional como sendo bem-sucedido e válido, pois atendeu as necessidades e expectativas dos professores, uma vez que foi elaborado com intuito de atender aos interesses dos mesmos para a formação continuada. O presente produto poderá ser aplicado em outras situações e para grupos de professores que tiverem interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo verificar e compreender como se dá a formação do leitor literário no primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir do planejamento e mediação realizados por professores de uma escola pública de Rio Verde – Go. Consideramos a experiência vivenciada assertiva, pois alcançamos o objetivo mencionado, posto que os dados produzidos durante a pesquisa destacam que o trabalho com a leitura literária no primeiro ano do Ensino Fundamental, pode ser apoiado em uma concepção que ultrapasse a apropriação do código escrito e que seu uso não seja apenas didático. As atividades direcionadas à leitura literária devem acontecer de forma prazerosa às crianças, por meio de práticas pedagógicas que visem a formação do leitor.

O referencial teórico teve como ponto de partida as teorias pautadas na abordagem histórico cultural sobre leitura literária, alfabetização e letramento a partir de pesquisadores como Soares, Rojo, Zilberman e Colomer. Todos eles contribuíram para a elucidação conceitual desses termos e colaboraram para a compreensão das concepções teóricas que estão presentes no trabalho dos professores investigados e de quais metodologias são utilizadas por eles no cotidiano escolar.

Nesse contexto, nossos dados indicaram que o professor torna-se mediador fundamental para o sucesso na formação de leitores, a partir do momento que esse profissional percebe a literatura como um bem cultural e a criança como um sujeito histórico cultural.

Para estudos futuros, a presente pesquisa abriu espaço para discussões sobre a formação do leitor literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Rio Verde, por ser a primeira a debater o tema. É possível a continuidade de estudo por meio de investigação de outros fatores que não foram estudados com profundidade, mas que nos suscitaram curiosidades, como a relação da família no processo dessa formação, o uso da tecnologia nas aulas de leitura, entre outros. Contudo, essa pesquisa não se encerra de forma integral, mas abre novas possibilidades de aprofundamento.

Diante dos dados obtidos, percebemos que as variáveis que podem determinar a formação do leitor literário são numerosas e nenhuma delas atua de forma isolada. Por isso, em pesquisas futuras, será importante apontar outras, que não foram foco dessa pesquisa, mas que permitem expandir a compreensão de como a criança se forma como leitor.

No que tange à essas variáveis, uma questão a se investigar futuramente refere-se às políticas públicas propostas para a alfabetização e melhoria na leitura e escrita como o

Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012 pelo Governo Federal e que ainda está presente nos municípios do país, bem como o Programa Mais Alfabetização, lançado em 2017 em conjunto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com o lançamento do programa em 25 de outubro de 2017 pelo MEC, com o Programa Mais Alfabetização, as crianças contarão com a presença de assistentes de alfabetização, que trabalharão em conjunto com os professores regentes de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Poderá investigar como essas políticas públicas contribuem (ou não) para a formação do leitor literário.

Quanto à limitação da pesquisa, dadas as características próprias e o recorte que se propôs, deparamo-nos com alguns aspectos limitadores que listaremos a seguir.

- 1- A troca de governo municipal, ocorrida durante o desenvolvimento da pesquisa, dificultou o acesso às informações, documentos e entrevistas com o pessoal da Secretaria Municipal de Educação.
- 2- A impossibilidade de generalização dos resultados por meio de uma pesquisa que pudesse ter uma amplitude maior de tempo para alcançar maior público pesquisado.

Essas limitações poderão ser superadas em pesquisas futuras.

A partir deste ponto, retomaremos os objetivos da pesquisa em forma de perguntas para facilitar a síntese dos resultados alcançados.

Que concepções teóricas permeiam o fazer pedagógico de professores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental no trabalho com a leitura literária?

Em relação às concepções teóricas que os professores possuem, os dados evidenciaram fatores dificultadores, ligados à definição e compreensão dos professores no que diz respeito às concepções. Esse fato é comprovado analisando as respostas da pergunta nº 14 do questionário aplicado (apêndice nº8). Dos cinco professores investigados, dois não responderam a questão e dos outros três, não foi possível a identificação de uma concepção de ensino definida.

Apesar de não podermos definir claramente, por meio das respostas analisadas, que concepções teóricas estão presentes no fazer pedagógico dos professores, durante as observações realizadas, pudemos notar elementos da concepção histórico cultural, uma vez que os docentes percebem seus alunos como sujeitos históricos-culturais, pois procuram

atender as especificidades de cada um, adequando e/ou adaptando as atividades propostas para que todos consigam participar das mesmas.

Que metodologias são utilizadas por professores do primeiro ano?

Quanto às metodologias, notou-se que elas vão desde as mais tradicionais até as consideradas mais modernas, entretanto, para os professores, todas as metodologias mencionadas e/ou praticadas são eficientes para a formação de leitores literários. Apreendemos que os professores estão em constante busca por metodologias e atividades inovadoras, que façam com que as crianças se interessem pela leitura, pois, nenhum deles demonstrou resistência para o aprimoramento da prática pedagógica.

Entre as metodologias observadas, podemos destacar algumas que consideramos exitosas para a formação do leitor literário, como a realização de projetos de leitura, a leitura diária e a contação de histórias. Entretanto, ainda percebemos que práticas em que há pouco contato físico da criança com o livro, a falta de livros disponibilizados em sala, entre outras, podem comprometer essa formação.

Na prática pedagógica, quais são os aspectos facilitadores e aspectos limitadores para a formação do leitor literário?

Durante toda a pesquisa, desde os estudos dos documentos oficiais que regem a Educação Municipal até as observações realizadas em sala, deparamos com aspectos que possibilitam ou que dificultam a formação do leitor literário no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Entre os aspectos limitadores que destacamos no capítulo três, damos ênfase aos problemas estruturais da Escola campo. Esses problemas englobam a falta da biblioteca, os recursos e materiais inadequados às crianças pequenas e a falta de livros dentro das salas de aula. Entendemos que as limitações percebidas durante a realização da pesquisa comprometem a formação do hábito leitor, uma vez que é na escola que os alunos têm grande possibilidade de contato com a leitura literária. Sabemos que os problemas estruturais interferem na prática pedagógica dos professores, considerando que o planejamento das atividades de leitura são realizadas de acordo com a realidade da escola, entretanto, concluímos que esses problemas não determinam a prática pedagógica dos professores, pois mesmo enfrentando os problemas citados, os docentes demonstraram comprometimento com

a aprendizagem organizando, elaborando e criando espaços e materiais para que os alunos tenham experiências enriquecedoras para a sua formação.

No que tange aos aspectos facilitadores, ressaltamos a postura comprometida dos professores no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Não percebemos, em nenhum momento, a desistência dos professores de um ou outro aluno com dificuldade, pelo contrário, os dados obtidos apontam para uma preocupação e uma dedicação dos professores para que todos os alunos alcancem os objetivos propostos.

Esclarecemos que nossa conclusão é pautada no que apreendemos da realidade escolar. Mesmo que os professores ainda realizem práticas consideradas tradicionais ou ultrapassadas, até por eles mesmos, todos se mostraram receptivos às crianças e às novas ideias para o trabalho com a leitura. Essa receptividade é relacionada com a afetividade, ou seja, com o respeito ao próximo e também com o comprometimento político com a educação. Reconhecer que a criança é capaz de aprender é fundamental para que os objetivos sejam alcançados. Esse reconhecimento foi o que notamos nos professores investigados e essa postura contribui significativamente para a formação de leitores literários.

Os professores estão recebendo formação continuada voltada para a leitura literária? Há ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento da leitura literária no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Quanto à formação continuada, foi possível perceber que ainda é necessário ações conjuntas dos órgãos municipais para a oferta de cursos de formação continuada voltada para a leitura literária. Os dados apontam que há algumas propostas da SME para o incentivo à leitura como a proposição de projetos de leitura. Entretanto, o que presenciamos é a falta de suporte para as escolas, ou seja, esbarramos, mais uma vez, em falhas estruturais. Os professores se sentem sozinhos nas ações que desenvolvem, mesmo que elas sejam idealizadas nos projetos propostos.

No que tange às concepções que os professores possuem acerca da formação continuada e a contribuição dessa para a formação de leitores, concluímos que na Escola campo os docentes compreendem que sua própria formação contribui para a formação do leitor. São receptivos aos cursos de aperfeiçoamento e demonstram interesse em inscrever-se em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A busca pelo conhecimento, pesquisa e reflexão é essencial para que o educador se aproxime de novas concepções educacionais, tornando-se um facilitador da aprendizagem por meio da mediação.

Diante dos estudos realizados, compreendemos a importância de ações conjuntas entre os diferentes órgãos municipais, para que se formem leitores. É notória a relevância da organização educacional para o bom andamento das unidades escolares, entretanto concluímos que é necessário uma aproximação do órgão responsável pela regulação, no caso a Secretaria de Educação, com a Escola campo. É importante que os professores percebam os profissionais que atuam na secretaria como parceiros para se ofertar um ensino de qualidade, e não apenas pessoas que fiscalizam o trabalho desenvolvido nas salas de aula. Do mesmo modo, é imprescindível que esses profissionais contribuam verdadeiramente com o trabalho do professor, dando suporte para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa aproximação pode acontecer por meio de rodas de conversa com os professores para conhecer suas expectativas, seus objetivos e necessidades, ou seja, que as ações não sejam impostas de cima para baixo, mas que haja uma relação dialógica entre a Escola campo e a SME.

Que concepção de alfabetização, letramento e leitura literária perpassa a fala dos sujeitos professores?

As concepções de alfabetização, letramento e leitura literária que encontramos no cotidiano escolar são relacionadas, ora com um ensino tradicional, ora com ações inovadoras. Percebemos que os professores compreendem o sentido de alfabetização conforme apresentamos durante a dissertação, ou seja, como o ensino do sistema de escrita alfabética. Diz-se que uma criança está alfabetizada, quando a mesma consegue decifrar o código alfabético e esse é o principal objetivo dos professores do primeiro ano, mesmo que os seus discursos apontem para o letramento. Essa constatação confirma uma das hipóteses do trabalho: a leitura literária fica em segundo plano nas salas de aula devido a preocupação com o tempo que deve ser destinado para que a criança se alfabetize.

Os professores reconhecem que a formação do leitor literário inicia-se no primeiro ano e, antes disso, durante a educação infantil, considerando a literatura como aporte cultural e identificam as mais diversas funções da leitura literária, entretanto, cumprem o estabelecido nos Planos de Curso visando a alfabetização da criança. A preocupação com a alfabetização é válida pois, é nessa série que se espera que as crianças compreendam a língua escrita que, por sua vez, é utilizada em todos os segmentos sociais, sendo essencial para a participação efetiva na sociedade. Porém, é necessário que, simultaneamente à alfabetização, a criança desenvolva habilidades para utilizar a leitura e escrita com objetivos sociais. Apenas a apropriação do código alfabético, não possibilita essa ação. É importante que o letramento esteja presente nas

salas de aula, para que as crianças criem e/ou fortaleçam sua identidade, potencializando o poder de agente social.

Neste sentido, percebemos que a formação do leitor literário deve acontecer concomitantemente à alfabetização. Entretanto, a literatura é mais utilizada como recurso didático. Vimos que a questão histórica está presente nas práticas pedagógicas. Esse fator é importante, considerando que cada ser humano é carregado de suas próprias experiências e os professores apresentam, em suas aulas, um pouco da sua história. Não temos a pretensão de afirmar que os professores estão certos ou não em reproduzir práticas que eles mesmos experimentaram. Nosso papel é entender como se forma o leitor e contribuir para que o professor reflita sobre o seu fazer.

Nesse perspectiva, concluímos que não há uma maneira única de se formar o leitor literário, uma vez que a escola é um ambiente acolhedor de vivências distintas, contudo, é possível intensificar a ação de ler, por meio do planejamento e mediação de atividades de leitura. É válido afirmar que os professores da Escola campo apresentaram uma postura positiva e comprometida com a educação quando se abriram para a troca de conhecimentos durante a realização da pesquisa.

Sabemos que essa pesquisa é apenas o início das discussões sobre a formação do leitor literário no município de Rio Verde e que estamos longe de alcançarmos uma educação ideal, mas podemos assegurar que o caminho para isso está sendo trilhado por professores que anseiam por uma educação que valorize os sujeitos como seres humanizados, únicos e peculiares.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Segundo e terceiro ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Plano Nacional da Educação. Ministério da Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em 12 de março de 2018.

BRITO, S. M. **Estratégias bem sucedidas de ensino na formação do leitor literário**. Dissertação apresentada a Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais (CEFET – MG). 2015, 106 p.

BUSSMANN, A. C; ABBUD, M. L, M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

COSTA, Sônia Santana da. C837e **Ensino fundamental de nove anos em Goiânia** [manuscrito]: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009, 250 f.: il., color., tab., fotos.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 9-10.

DOMINGUES, T. C. A. F. **O papel do professor mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário**. Dissertação apresentada a Pontífca Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). 2015, 89 f.

FAZENDA, I. (Org.) **Dicionário em construção** – interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, D. C. **Literatura na escola:** práticas de letramento literário na formação de leitores no ensino fundamental. Dissertação apresentada a Universidade Estadual de Montes Claros. 2015, 118 f.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** três artigos que se completam. 51ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, F. J. **Letramento literário** [manuscrito]: do acesso à leitura a formação leitora. Montes Claros, 2015. 128 fl

GONZALES, A. G. G. MELLO, M. A. **Vigotsky e a teoria histórico-cultural:** bases conceituais marxistas. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 7, v 7, nº 14, p. 19-33 jan-jun 2014/ SSN: 1982-4440 disponível em: www.cadernosdapedagogia.ufscar.br acesso em: 15 de fevereiro de 2017

KEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15 – 64

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAJOLO, M. **Literatura:** leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira:** histórias & histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEMO, K. R. F; FRANÇA, S.M.M. Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, A. M. **Conversas sobre leitura e política.** Entrevista Nova Escola. 01 de setembro de 2001. Rio de Janeiro: Fundação Lemann.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIASSI, L. P de C. **A literatura infantil no ensino de Ciências:** propostas didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012.

RINALDI, C. Reggio Emília: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002

RIO VERDE, **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 4.864/2004.

RIO VERDE, **Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação: educação infantil, ensino fundamental 2016**.

RIO VERDE, **Projeto Político Pedagógico**, Emef José do Prado Guimarães. 2017.

RIO VERDE, **Lei Complementar nº 5.841**. Dispões sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do município de Rio Verde. Rio Verde, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, a escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto Político Pedagógico da Escola: um desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 29º ed. Campinas, São Pualo: Papyrus, 2013.

SARTRE, J. P. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 2004.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação. V. 14, nº 40 jan/abr. 2009.

SILVA, E. T. da. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012, p. 107 – 116

SILVA, E. T. da. O professor leitor. In: SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C; RÔSING, T. M. K (Org.) **Mediação de leitura** – discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009, p. 23 – 26.

SLOTERDIJK, P. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. São Paulo: Estação liberdade, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

STEPHANI, A. D; TINOCO, R. C. **A formação de professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais**. (Artigo) Universidade Federal de Tocantis e Universidade Federal de Brasília, s/d, 11 pg.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TODOROV, T. **Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 29ºed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013

VIEIRA, R. de A. **Implicações pedagógicas da abordagem histórico-cultural: aproximações.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUC/PR

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VYGOTSKY; LÚRIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Ed. Universidade de São Paulo: 1988, p. 103 – 117

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 5 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, R. **O leitor e o livro.** Horizontes, Bragança Paulista, v. 15, p. 21 – 40, 1997.

ZILBERMAN, R. O texto não é pretexto. In: Zilberman, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998, p. 107 – 131.

ZILBERMAN, R. Ler – obrigação, necessidade ou prazer? Via Altântica, São Paulo, nº 26, 257- 272, dezembro de 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Natalia/Downloads/88468-188669-2-PB.pdf . Acesso em 23 de abril de 2018.

APÊNDICES

Apêndice nº 1 – Carta de apresentação



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



CARTA DE APRESENTAÇÃO

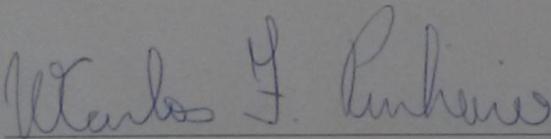
Secretaria Municipal de Educação.

Prezado (a),

Solicitamos os bons préstimos de V^a Senhoria, no sentido de auxiliar nossa Lúcia Silva Rodrigues, no Programa de Pós Graduação do CEPAE/UFG, onde regularmente matriculada, em suas atividades de pesquisas no projeto “A formação de literários na concepção histórico-cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde Goiás”.

Goiânia, 06 de Agosto de _____

Atenciosamente,



Secretário do Mestrado PPGEEB/CEPAE/UFG

Wederson Carlos Ferreira Pinheiro
Assistente em Administração CEPAE/UFG
Matricula Siape 1661430

Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB). Centro de Pesquisa e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Universidade Federal de Goiás (UFG). Av. Esperança - Campus Samambaia - Caixa Postal 131 - CEP: 74690-900 - Goiânia-GO
Tel: (62) 3521 1104/3521 1083 - E-mail: ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

Apêndice nº 2 – Termo de Compromisso

Universidade Federal de Goiás
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA- CEP

**TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS nº 466/12, e suas complementares, como pesquisador responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “A formação de leitores literários na concepção histórico-cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde- Goiás”.

Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa acima referidos e, ainda, publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 06 / 09 / 2016

Lídia Silva Rodrigues
(mestranda)

Sônia Santana da Costa
(orientadora)

Apêndice nº 3 - Termo de anuência para autorização de pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 COMISSÃO DE ÉTICA NO USO DE ANIMAIS/CEUA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE
TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Secretária Diones Rozária Pereira

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **A formação de leitores literários na concepção histórico-cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde-Goiás** a ser realizada em uma Escola Municipal de Rio Verde tendo como objetivo geral desenvolver estudos, pesquisas nas áreas da Educação (teorias e práticas educativas) e da Linguagens, Códigos e suas Tecnologias voltados, prioritariamente, para a faixa etária dos alunos do 1º do Ensino Fundamental. Para tanto necessitamos ter acesso às informações disponíveis na Secretaria Pedagógica e Administrativa dessa Unidade e realizar entrevistas e/ou aplicação de questionários ao Coordenador Administrativo-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, a Coordenadora do Núcleo Pedagógico da SME, aos coordenadores pedagógicos e professores do 1º Ano do Ensino Fundamental da escola investigada. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

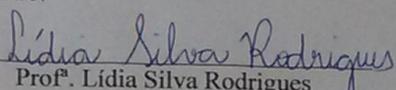
Comissão de Ética no Uso de Animais/CEUA
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1,
 Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia - Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.
 E-mail: ceua.ufg@gmail.com



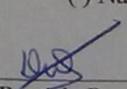
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NO USO DE ANIMAIS/CEUA



Goiânia, 08 de setembro de 2016.


Prof. Lídia Silva Rodrigues
Pesquisadora Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação


Diones Rosária Pereira
Secretária Municipal de Educação

Diones Rosária P. Lopes
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 42.2016

Apêndice nº 4 – Termo de anuência da Escola campo



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
CARTA DE ANUÊNCIA



Of. s/n. Goiânia, 02 de setembro de 2016.

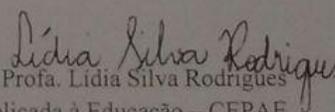
Senhor (a) Diretor (a),

Pelo presente, solicitamos a Vossa Senhoria **autorização** para que eu, **Lidia Silva Rodrigues**, pesquisadora responsável pela pesquisa “**A formação de leitores literários na concepção histórico-cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde**” possa desenvolvê-la nessa unidade escolar. A pesquisa tem como objetivo geral verificar e analisar como professores de 4º ano de uma escola pública de Rio Verde planejam e mediam atividades direcionadas para a leitura literária a fim de contribuir para a melhoria na qualidade da leitura e formação de leitores de literatura, bem como propor atividades, projetos e/ou sequências didáticas envolvendo a leitura literária para professores de 1º ano fomentando com eles reflexões sobre a função histórico-social da escola, aperfeiçoando a prática pedagógica. Para tanto, necessitaremos realizar consultas a documentos no âmbito da Secretaria Pedagógica dessa unidade escolar; observar o desenvolvimento de atividades de leitura desenvolvidas com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental; realizar entrevistas semi-estruturadas e aplicar questionários aos professores e coordenadores pedagógicos.

Gostaríamos de salientar a importância dessa pesquisa como forma de colaboração em proporcionar benefícios relacionados ao aprimoramento dos processos de formação do leitor literário no 1º ano do Ensino Fundamental, contribuindo para melhorar as práticas de leitura no município de Rio Verde. Pretendemos ainda, elaborar um guia pedagógico com sugestões metodológicas para o uso de textos literários no 1º ano, que será distribuído aos professores investigados, bem como nas demais escolas do município com essa modalidade de ensino.

Colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Nestes Termos,
Solicitamos e Aguardamos Deferimentos.


 Profa. Lidia Silva Rodrigues
 Mestranda do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE


 Direção de Ensino Básico
 Diretor
 Portaria nº 239/2014/SAE
 EMEF José do Silva

Apêndice nº 5 – Termo de Ciência da Escola campo



MUNICÍPIO DE RIO VERDE
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME

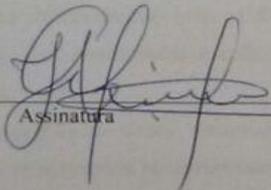
SECRETARIA
MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA

Eu, Hamilton de Jesus Gonçalves, abaixo assinado, Gestor da Escola Municipal de Ensino Fundamental José do Prado Guimarães, situada na Rua José Tomé da Costa, nº 510, Bairro Martins, Rio Verde- Goiás estou ciente da realização do estudo “**A formação de leitores literários na concepção histórico-cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde- Goiás**”, a ser conduzida pelas pesquisadoras Lídia Silva Rodrigues (mestranda), CPF 955.183.121-72 e Drª Sônia Santana da Costa (orientadora) CPF 227.861.121-68. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem- estar.

Rio Verde, 13 de setembro de 2016.


Assinatura

PESQUISADORAS

Lídia Silva Rodrigues CPF: 955.183.121-72

Sônia Santana da Costa CPF: 227.861.121-68

Rua José Tomé da Costa, nº 510,
Bairro Martins, Rio Verde- Goiás Fone: (64) 3620-2014
E-mail: emef_josedoprado@rioverdegoias.com.br

Apêndice nº 6 – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Sr./Sra. Professor (a), você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**A formação de leitores literários na concepção histórico-cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde- Goiás**”. Meu nome Lídia Silva Rodrigues, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (lidia09rodrigues@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 99295-5461. Ao persistirem as dúvidas *sobre seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

Informações importantes sobre a pesquisa

O título da pesquisa é “A formação de leitores literários na concepção histórico-cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde-Goiás”. O objetivo da pesquisa terá como ênfase principal a promoção da melhoria na qualidade da leitura e formação de leitores de literatura no município fomentando ações práticas para que, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças se tornem leitores.

Para atender os objetivos propostos neste projeto de pesquisa, os docentes serão convidados a participar da pesquisa dando suas contribuições a respeito de suas concepções sobre a função histórico-cultural da escola e da sua percepção sobre a importância da formação de leitores literários no 1º ano, visando melhorar a qualidade da leitura e consequentemente os processos de ensino e aprendizagem. Será elaborado um questionário aberto contendo um texto explicativo da pesquisa. As questões serão abertas para que o docente possa discorrer sobre suas maiores dificuldades na prática docente, bem como sugestões de melhoria.

A pesquisa irá resguardar o sigilo, ou seja, em nenhum momento você será identificado pelo pesquisador. Isso garante seu anonimato e sua privacidade, pois ninguém saberá que aquelas respostas são suas. A pesquisa visa proporcionar benefícios relacionados ao aprimoramento dos processos de formação do leitor no 1º ano do Ensino Fundamental, contribuindo assim com o desenvolvimento dos estudantes e com o trabalho dos professores. Ao participar da pesquisa você estará contribuindo para melhorar as práticas de leitura no município de Rio Verde. Caso você sinta desconfortável, por algum

motivo que lhe causem constrangimento, você poderá recusar-se a participar dos questionários e entrevistas. Você também tem o direito de pleitear indenização, por danos imediatos ou futuros, decorrentes da participação na pesquisa. A qualquer momento, você pode retirar seu consentimento e deixar de participar da pesquisa sem nenhuma penalidade.

Atenciosamente,

Lídia Silva Rodrigues

Apêndice nº 7 – Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Consentimento da participação na pesquisa:

Eu, _____, inscrito (a) sob o RG/CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: “A formação de leitores literários na concepção histórico-cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde-Goiás”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Lídia Silva Rodrigues sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Estou ciente de que a aceitação desta participação me isenta de todo e qualquer gasto financeiro, e que não há remuneração aos participantes da pesquisa e/ou responsáveis. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade e que tenho a possibilidade de não responder as perguntas que me causarem constrangimento. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Rio Verde, ____ de _____ de 2017

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Apêndice nº 8 – Consentimento para o uso de imagem

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO

**CONSENTIMENTO PARA O USO DE IMAGEM/FOTO NA VEICULAÇÃO DA
PESQUISA**

Autorizo a utilização de imagem, fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides) produzidos durante a pesquisa: “A formação de leitores literários na perspectiva histórico-cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde-Goiás”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Lídia Silva Rodrigues sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Estou ciente de que a autorização para o uso de imagem, fotos e depoimentos me isenta de todo e qualquer gasto financeiro, e que não há remuneração pela veiculação da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Rio Verde, ____ de _____ de 2017

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Apêndice nº 9 - Questionários aplicados com os professores**INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES****QUESTIONÁRIO PROFESSORES**

1- Formação e tempo de atuação profissional.

2- Você gosta de ler? Qual seu livro preferido?

3- A sua turma tem um acervo? Qual o livro preferido da sua turma?

4- A leitura literária é feita de que forma e com qual frequência na sala de aula?

5- A turma utiliza o livro didático? De Qual forma é escolhido esse livro?

6- Você acha que a leitura literária traz benefícios para a apropriação da escrita?

7- Na escola há algum tipo de projeto para a formação de leitores de literatura no 1º ano?

8- Se há um trabalho com as leituras literárias, como ele é feito? Tem um planejamento? Como são realizados os planejamentos das aulas?

9- Esse trabalho é estendido para casa também? Como você percebe a participação das famílias nas leituras dos seus filhos?

10- Seus alunos se interessam por esse tipo de leitura?

11- Você gostaria de participar de formação continuada para aprimoramento da prática pedagógica?

11- É ofertada formação continuada na escola ou pela SME? A escola realiza o HTPC? Nesses momentos é feito algum estudo direcionado para a formação de leitores?

12- Em sua opinião é importante a leitura de clássicos literários no 1º ano?

13- Você acredita que a formação do leitor no 1º ano contribui para um bom desempenho da escola nas avaliações externas realizadas pelas séries posteriores?

14- A escola ou você tem definido qual a concepção educacional é desenvolvida?

15- Qual maior objetivo que você tem com a sua turma de 1º ano?

Apêndice nº 10 – Roteiro para entrevista com o Coordenador Administrativo-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

- 1- Nome, idade, formação profissional, tempo de atuação.
- 2- Você acha que a Secretaria de Educação e as nossas escolas estão formando bons leitores?
- 3- A SME tem um departamento específico voltado para essa formação?
- 4- Você percebe algum entrave que possa dificultar a realização de projetos voltados para a leitura literária?
- 5- Como você percebe a leitura como sendo um fator determinante para a humanização dos sujeitos?
- 6- Diante dos impasses que você apresentou, a SME tem ofertado cursos de formação continuada aos docentes do primeiro para que haja uma formação de um leitor mais consciente, mais crítico, mais reflexivo?
- 7- Todas as escolas possuem biblioteca?
- 8- Você considera que a formação do leitor desde as séries iniciais contribua para o sucesso nas avaliações externas?
- 9- Qual a maior dificuldade que você percebe na realização das atividades de leitura realizada pelos professores?
- 10- A SME tem dado a devida importância, acompanhado e avaliado a formação de leitores no município? Como esse trabalho é realizado?

Apêndice nº 11 - Roteiro de Entrevista com o Coordenador Pedagógico Escola campo

- 1- Nome, idade, formação, tempo de atuação como coordenadora, quanto tempo atua na escola.
- 2- A escola possui algum projeto voltado para a formação dos leitores literários no 1º ano? Se sim, todas as turmas participam do projeto, ou cada sala tem um projeto específico?
- 3- Como é feito o planejamento das atividades de leitura pelos professores?
- 4- Nos encontros pedagógicos e HTPC são ofertados cursos, palestras ou estudos direcionados para a formação de leitores de literatura?
- 5- A escola disponibiliza biblioteca? Como são adquiridos os livros que fazem parte do acervo da escola?
- 6- E o livro didático? Como ele é utilizado nas salas de 1º ano?
- 7- O coordenador pedagógico acompanha as atividades de leitura nas salas? Se sim, como é feito esse acompanhamento?
- 8- Como a mediação de atividades de leitura é feita nas salas de aula?
- 9- Você acredita que a formação de leitores de literatura no 1º ano influencia o desempenho da escola nas avaliações externas das turmas posteriores?
- 10- É ofertado pela SME cursos de formação continuada aos professores e coordenadores voltados para a formação literária?
- 11- Para você qual a maior dificuldade encontrada pela escola para melhorar a qualidade da leitura?

Apêndice nº 12 – Módulo 1 do produto educacional – Texto: Construindo aprendizagens: perspectiva histórico cultural

O presente estudo foi elaborado durante a pesquisa intitulada “A formação de leitores literários em uma perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde – Go” com objetivo de conhecer as características que a perspectiva histórico cultural apresenta para a formação de leitores literários, sendo relevante destacar os princípios da Teoria Histórico Cultural. Não temos a pretensão de esclarecer toda e qualquer dúvida sobre a construção da aprendizagem dentro desta perspectiva, todavia, o que buscamos é a reflexão dialógica entre a teoria e o que vivenciamos nas escolas.

As ideias e concepções defendidas por Marx no método materialista histórico-dialético produziram várias teorias educacionais que tentam explicar o aprendizado humano a partir de sua natureza social e histórica. Uma delas é a Teoria Histórico Cultural tendo o filósofo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) como um dos principais responsáveis pela discussão sobre a influência da historicidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento do homem.

Os princípios da Teoria Histórico Cultural estão, portanto, baseados na teoria marxiana buscando compreender a realidade a partir de suas contradições e dentro dos processos históricos vivenciados pela sociedade. Segundo Marx (2003) são as mudanças históricas na vida material e na sociedade que determinam mudanças na consciência do homem, pois para ele “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser; é o seu ser social que, inversamente determina a sua consciência” (MARX, 2003, p. 05). Vygotsky fundamenta sua pesquisa no materialismo histórico dialético porque

Encontra nele o método capaz de entender as contradições existentes no interior do objeto de estudo [...]. Portanto, o método dialético marxista permitiu a ele ir às leis das contradições internas do objeto, ir do abstrato para chegar ao ponto concreto na perspectiva da totalidade (GONZALES E MELLO 2014, p. 30).

Vygotsky iniciou sua pesquisa após a Revolução Russa de 1917 e teve seus trabalhos proibidos na URSS entre 1936 a 1954 durante a ditadura stalinista por motivos políticos. No Brasil, suas obras foram publicadas somente a partir de 1984 e segundo Mainardes (1998, p. 56 apud VIEIRA 2009, p. 4000) a introdução da Teoria Histórico

Cultural no Brasil se deu “principalmente por meio de professores que retornavam de cursos de pós-graduação realizados no exterior”. O autor afirma que a sua entrada nas redes de ensino no país ocorreu na década de 90 sendo constatado diante da “significativa expansão na publicação de livros e artigos e ainda um crescimento relevante de dissertações e teses defendidas” (MAINARDES, 1998, p. 56 apud VIEIRA, 2009, P. 4000) sendo perceptível a contribuição de sua teoria para a área educacional.

Na Teoria Histórico Cultural encontramos alguns elementos essenciais que nos possibilitam analisar dialeticamente a realidade do objeto dessa pesquisa para compreendê-lo para além das aparências. Entre esses elementos, destacamos a gênese social das funções psicológicas superiores que pressupõe a natureza social da aprendizagem, ou seja, que é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (2007, p. 100) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Vygotsky (2007) define as funções psicológicas em elementares e superiores. A primeira trata-se de ações de caráter biológico, como a sucção, ou o reflexo e são marcadas pelo imediatismo. Já a segunda, caracteriza-se pela mediação semiótica, ou seja, são constituídas pelas interações sócio culturais dos indivíduos em seu grupo social com a utilização de símbolos e signos. Para ele, as funções psicológicas superiores são

Processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais; não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKY, 2000, p. 29).

Para Vygotsky (1991) há uma primazia do princípio social sobre o princípio biológico quanto ao desenvolvimento intelectual do indivíduo. Vale ressaltar que ele não nega a influência biológica, porém enfatiza que é pela vivência em sociedade que há a transformação do ser biológico em ser humano e essa transformação se dá a medida que os indivíduos passam pela experiência social e cultural pois o homem é herdeiro de toda evolução humana. Para ele é um processo dialético assinalado por transformações que acontecem concomitantemente entre o desenvolvimento psíquico e o social que estão em constante mudança e se influenciam mutuamente. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas

simbólicos de representação da realidade permitindo a interpretação do meio em que vive. Quando as funções elementares (naturais) se transformam em consciência (funções superiores) resulta a humanização. Podemos definir a transformação como sendo a capacidade de conferir outra forma a um objeto (ou símbolo) superando os limites da forma anterior. Esse fenômeno se dá pela internalização que ocorre devido à mediação de instrumentos como a linguagem, símbolos e objetos. Para ele a mediação acontece quando “nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela” (VYGOTSKY, 1991, p. 15).

A internalização passa por dois momentos distintos, mas indissociáveis que são o “Inter psicológico” sendo considerado o momento da aprendizagem entre as pessoas e o “Intra psicológico” referindo-se à aprendizagem que acontece no indivíduo (VYGOTSKY, 1991). A transformação ou a ligação entre o Inter e o Intra psicológico é possível pelo desenvolvimento do sujeito como resultado de uma série de eventos históricos e sociais vivenciados.

Nesta perspectiva, a teoria Histórico-Cultural considera o desenvolvimento dos indivíduos como um processo dialético especificado por incontáveis transformações que implicam em resultados tanto qualitativos como quantitativos, social como individual que podem ser analisados determinando dois níveis de desenvolvimento que Vygotsky (1991) classifica como Zona de Desenvolvimento Real - ZDR e Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. A primeira refere-se ao nível de desenvolvimento da criança que tem suas funções mentais estabelecidas como resultados de aprendizagens já apreendidas e a segunda é o nível de desenvolvimento da criança determinado através da capacidade de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de um mediador (ANTÔNIO, 2008).

A teoria vygotskyana estabelece uma relação intrínseca entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois o aprendizado começa muito antes das crianças darem início a sua vida escolar. Para Eidt e Tuleski (2007, p. 7) “a aprendizagem e o desenvolvimento constituem uma unidade dialética, onde a aprendizagem impulsionando o desenvolvimento, por sua vez gera novas aprendizagens mais complexas, infinitamente”, ou seja, a aprendizagem antecede o desenvolvimento. É ela que impulsiona o desenvolvimento dos comportamentos caracterizando-se em transformações complexas e qualitativas. Segundo Vygotsky (2007) o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Para ele,

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de

desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Percebemos que a aprendizagem tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças por meio da mediação dos instrumentos culturais, simbólicos ou concretos, uma vez que ao promover a aprendizagem o desenvolvimento da criança é consolidado. Essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento é dialética e se dá por meio das relações estabelecidas com o meio sociocultural.

Assinalamos então a importância da escola como instituição que possibilita variadas relações sociais, tendo um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas superiores como na conexão de novos e velhos conhecimentos, por meio da mediação. Quanto ao desenvolvimento das funções superiores, Vygotsky (2001, p. 241) afirma que “o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si, quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos”.

Tuleski (2002, p. 117) corrobora quando afirma que a escola é

Uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais)

Vemos portanto, que na escola, o trabalho planejado, intencional e sistematizado permite às crianças se apropriarem dos instrumentos culturais construídos pela humanidade historicamente, transformando a realidade em que está inserida como sujeito ativo no processo de humanização.

1. Fases do desenvolvimento: movimento dialético entre o real e o proximal

Como já vimos, a aprendizagem precede e favorece o desenvolvimento da criança e a escola desempenha um papel essencial enquanto medeia, por meio dos agentes educativos, e aqui destacamos a figura do professor no processo ensino-aprendizagem, pois é este que atua diretamente com a criança e pode conhecê-la de forma mais profunda, destacando, por meio de diagnósticos e outras atividades, a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR - conhecimento apreendido) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP – Conhecimento em vias de aprendizagem), possibilitando-lhe tornar real o seu desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento real engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas referindo-se às ações que a criança realiza de forma independente, sem necessitar de ajuda de qualquer pessoa. É na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência, que Vygotsky denominou como nível de desenvolvimento proximal ou imediato, sendo relacionado com as ações que a criança consegue fazer com o auxílio dos adultos.

Vygotsky teoriza que,

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convergem em aquisições internas da criança (VYGOTSK, 1988, p. 115).

Oliveira (1993, p. 60) concorda com Vygotsky quando afirma que “o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo” constitui-se o chamado desenvolvimento proximal, que entendemos como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. As aprendizagens que ocorrem na ZDP desencadeiam o desenvolvimento nas crianças, ou seja, as zonas de desenvolvimento são um processo contínuo e indissociável, o nível de desenvolvimento proximal, torna-se real impulsionando novos desafios na aprendizagem que estarão em nível proximal.

Diante desse ponto de vista, Vygotsky (1988, p. 115) afirma que “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Para que ocorra o desenvolvimento psíquico no indivíduo é necessário que a aprendizagem leve o indivíduo a novas descobertas e conhecimentos que serão internalizados e provocarão interesses hodiernos, formando, então, um processo infinito de aprendizado.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediato explicita a preocupação da psicologia sócio histórica em compreender o processo de ensino, aprendizado e desenvolvimento (COSTA, 2009). Nesta perspectiva destacamos que a criança aprende devido a fatores que devem ser assegurados nas salas de aula como a valorização da criança como um sujeito histórico, reconhecendo-a como participante ativa deste processo e, não simplesmente como receptores de informações, percebendo-a, de forma afetiva, como indivíduo com sonhos, desejos, medos, sentimentos, além de oportunizar momentos lúdicos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Sônia Santana da. C837e **Ensino fundamental de nove anos em Goiânia** [manuscrito]: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009, 250 f.: il., color., tab., fotos.
- GONZALES, A. G. G. MELLO, M. A. **Vigotsky e a teoria histórico-cultural**: bases conceituais marxistas. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 7, v 7, nº 14, p. 19-33 jan-jun 2014/ SSN: 1982-4440 disponível em: www.cadernosdapedagogia.ufscar.br acesso em: 15 de fevereiro de 2017
- MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- VIEIRA, R. de A. **Implicações pedagógicas da abordagem histórico-cultural**: aproximações. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUC/PR
- VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. IN: _____; LÚRIA, A. R. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Ed. Universidade de São Paulo: 1988, p. 103 – 117
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Apêndice nº 13 – módulo 1 produto educacional– slides: Construindo conceitos

Slide 1 – Apresentação

LEITURA LITERÁRIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Curso de Formação Continuada

Produto Educacional – PPGEEB/CEPAE/UFG

Mestranda: Lídia Silva Rodrigues

Orientadora: Sônia Santana da Costa

Módulo 1



Rio Verde - 2018

Slide 2 – Refletindo

“– A vida, senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem pára de piscar chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. É um dorme e acorda, dorme e acorda, até que dorme e não acorda mais [...]

A vida das gentes neste mundo, senhor Sabugo, é isso.

Um rosário de piscadas.

Cada pisco é um dia.

Pisca e mama, pisca e brinca, pisca e estuda,
 pisca e ama, pisca e cria filhos, pisca e geme os reumatismos,
 e por fim pisca pela última vez e morre.

– E depois que morre?, perguntou o Visconde.

– Depois que morre, vira hipótese. É ou não é?”



Monteiro Lobato

Slide 3 – Leitura literária

LEITURA LITERÁRIA

➤ Tem caráter humanizador – exercício da reflexão, aquisição do saber, boa disposição para com o próximo, afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995)

Slide 4 – Como a criança aprende?

LINGUAGEM

➤ É a apropriação mais importante para o desenvolvimento da pessoa e do seu grupo social.

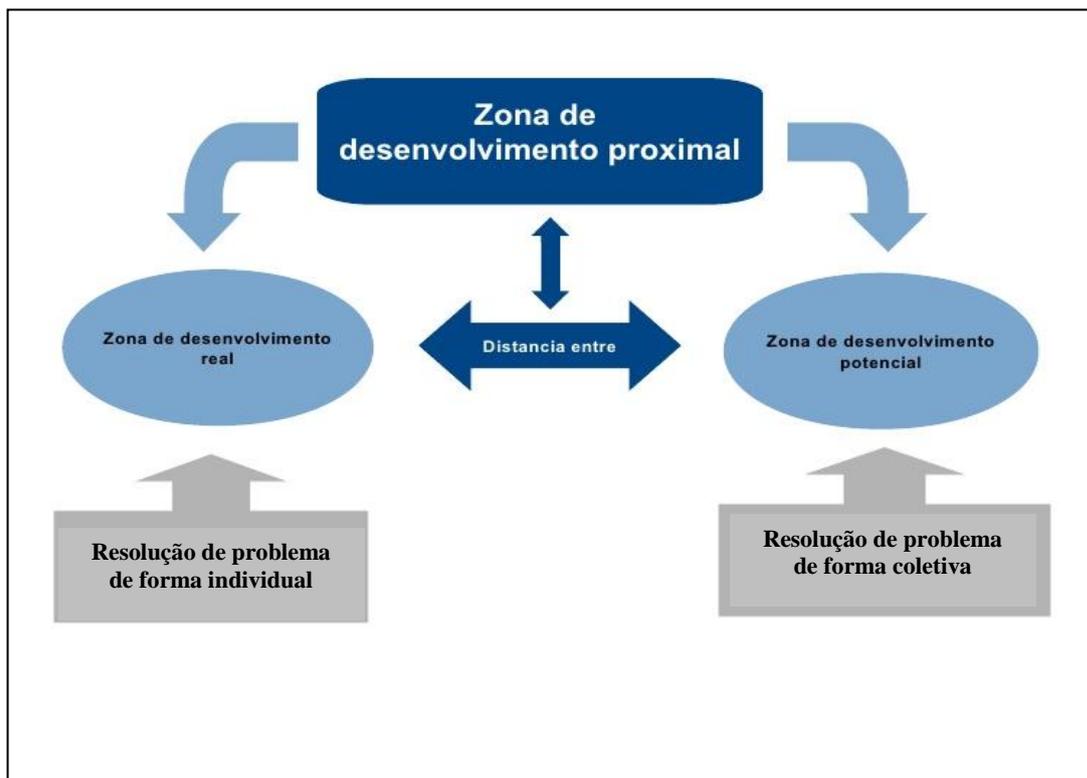
➤ A formação de conceitos está relacionada à todo contexto social que a criança vive.

➤ A palavra é a mediadora que conduz as operações mentais porque ela organiza o pensamento

| FUNÇÕES PSÍQUICAS ELEMENTARES | FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES |
|--|---|
| Garantidas pelo aparato biológico | Processos eminentemente culturais |
| Atenção involuntária | Pensamento |
| Ação | Linguagem |
| Reação | Imaginação |
| Memória imediata | Consciência |

A formação de conceitos é uma necessidade pedagógica

Slide 5 – Zonas de desenvolvimento



Slide 6 – Alfabetização e letramento

ALFABETIZAÇÃO = Ato de ensinar o código alfabético; a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura. (ROJO, 2009, p. 60)

CONSCIÊNCIA GRAFOFÔNICA



LETRAMENTO = estado ou condição assumida pelos que aprendem a ler, ou seja, a escrita traz consequências sociais, políticas, cognitivas, culturais, econômicas, linguísticas, entre outras, tanto para o indivíduo que aprende a fazer uso dela, como para o grupo social em que está inserido (SOARES, 2004)

Slide 7 – Debatendo



- 1- Nós estamos percebendo nossos alunos como sujeitos históricos culturais?
- 2- Conhecemos nossos alunos para compreender qual seu potencial de aprendizagem?
- 3- Que conceitos queremos que as crianças apreendam?
- 4- É possível, no primeiro ano, que haja o letramento?
- 5- Nós estamos aproximando ou afastando nossos alunos do hábito leitor?

Apêndice nº 14 – Módulo 1 - Avaliação**AVALIAÇÃO MÓDULO 1**

| | Insatisfatório | Regular | Bom | Muito Bom | Ótimo |
|--|-----------------------|----------------|------------|------------------|--------------|
| Conteúdo do módulo | | | | | |
| Metodologia utilizada | | | | | |
| Domínio dos conteúdos pelo professor | | | | | |
| Satisfação de suas necessidades e expectativas. | | | | | |
| Aplicabilidade do módulo em seu trabalho diário. | | | | | |

Depoimentos do(as) Professor(as)

Apêndice nº 15 – Módulo 2 – Dinâmica: a carruagem

Será distribuído entre os participantes um papel com o nome de um personagem que o mesmo representará.

O mediador irá contar uma história (anexada abaixo). Toda vez que for mencionada um personagem da história, a pessoa que a representa deve levantar-se e bater uma palma e, logo em seguida, sentar-se. Quando for dita a palavra carruagem, todos devem levantar e bater duas palmas e sentar em seguida.

Após todos entenderem e lembrarem-se quem são suas personagens, fazer a leitura da história bem devagar, para que todos “treinem”. Em seguida, ler com mais rapidez para a brincadeira ficar divertida.

Alguns personagens poderão se repetir na quantidade abaixo:

Cocheiros – 2

Rodas – 4

Passageiro magro – 1

Passageira – 1

Menininho chorão – 1

Bancos – 2

Portas – 2

Molas – 2

Cavalos – 4

Carruagem – Todos

História

A viagem estava atrasada porque os **cocheiros** estavam consertando a **roda** dianteira da **carruagem**.

O atraso deixava os passageiros cada vez mais irritados. O **passageiro magro** andava de um lado para o outro, enquanto a **passageira** acalmava o **menininho chorão**. Quando a **carruagem** ficou pronta, os **cocheiros** apressaram-se. O **passageiro magro** acalmou-se e até sorriu para o **menininho chorão** que agora, todo feliz, fazia ranger com seus pulsos, as **molas** dos **bancos** da **carruagem**.

A **carruagem** iniciou a viagem puxada pelos **cavalos** enquanto que a **passageira** sorria para o **passageiro magro**.

Mas, de repente, os **cavalos** tropeçaram, os **bancos** inclinaram-se, as **portas** se abriram e os **cavalos** se assustaram, obrigando a **carruagem** a parar para consertar as **molas** dos **bancos** e a **roda** que havia se soltado novamente da **carruagem**.

Observação: Caso o número de participantes seja inferior ao número de personagens, um mesmo participante poderá representar dois personagens.

Apêndice nº 16 – Módulo 2 – Texto – A leitura literária na escola: da humanização ao prazer

Tratar sobre a importância da leitura literária na escola pode parecer um assunto desnecessário uma vez que há consenso de que a escola é o lugar propício para a realização desta atividade. Entretanto é necessário compreender o que envolve efetivamente a prática da leitura e como as crianças que estão iniciando o Ensino Fundamental podem adotar esse hábito.

Alguns autores como Domingues (2015), Gonçalves (2015), Brito (2015), Ferreira (2015) explicam que o surgimento da literatura se deu pela necessidade do homem de preencher as fantasias, de explicar os medos, inquietações e acontecimentos que não tinham explicação lógica e que ela acompanha a história das sociedades, dialogando com o seu tempo e com o contexto histórico, não sendo possível que haja uma única definição para ela.

Domingues (2015) apresenta uma concepção de leitura que vai além do texto pois o leitor tem um papel atuante, ou seja, deixa de ser mero decodificar ou receptor passivo se configurando como leitor por suas experiências com a leitura no decorrer de sua vida. Gonçalves (2015) completa o pensamento de Domingues (2015) quando afirma que ao ter contato com a leitura literária, a criança ganha autonomia para realizar inferências, complementá-la ou ressignificá-la de acordo com as suas próprias impressões e necessidades.

Ferreira (2015) defende que a leitura além de contribuir para a construção da criticidade e a formação de ideias sobre os mais diversos temas sociais é um projeto educacional e existencial do indivíduo por apresentar caráter social, histórico e político, sendo necessário que se pense o trabalho com a leitura sob seu aspecto cultural e social, e não apenas do ponto de vista linguístico, destacando que as leituras para o leitor iniciante sejam significativas para que este se torne efetivamente leitor. Soares (1998) teoriza que a exposição a textos literários promove a autonomia leitora do aluno e a conquista da ampliação de visão de mundo, da imaginação, do conhecimento sobre a própria língua e das experiências pessoais e sociais.

Todos os benefícios trazidos pela leitura literária para a criança são irrefutáveis, contudo, podemos levantar alguns questionamentos: se a literatura é tão importante para a formação do sujeito autônomo e atuante no grupo social em que está inserido, por que geralmente ela é apresentada de forma escassa e apenas com fins conceituais aos alunos? As crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental têm tido oportunidades de sentir o prazer que a leitura nos proporciona?

Para responder a estas questões, baseamos em Zilberman (1985) e Todorov (2009) que discutem sobre os perigos diários que a literatura enfrenta na escola. Todorov (2009) explica que esse perigo está inicialmente na forma como a literatura é oferecida às crianças e questiona sobre como a mediação da literatura está acontecendo dentro das escolas.

Neste sentido, a mediação é considerada fundamental para a formação de leitores literários, sendo o professor o mediador do conhecimento no movimento dialético que o processo de ensino aprendizagem exige e não apenas o detentor do conhecimento. A construção do conhecimento é uma ação compartilhada, pois “nada se aprende sozinho ou estando isolado” (GONÇALVES, 2015, p. 74).

Os autores pesquisados afirmam que a mediação da leitura literária demanda do professor um perfil de leitor e o caminho percorrido por ele enquanto mediador vai desde a seleção dos textos literários até os mecanismos de apropriação da leitura desenvolvidos na prática com os alunos.

Para Zilberman (1985) a escola é o lugar em que a leitura ganha destaque e, se há crise na leitura, também haverá crise na escola. A autora também alerta para o cuidado e atenção que os professores e a escola em geral devem ter em relação à função da leitura, uma vez que ao mesmo tempo que essa instituição pode transformar o indivíduo habilitado a ler em um leitor, pode transformá-lo em um leitor funcional.

Entre as funções da leitura literária destacadas pelos autores estudados elencamos a humanização como essencial no processo de formação do indivíduo. A palavra humanizar vem sendo redefinida ao longo da história. Para o filósofo alemão Sloterdijk (1947) ser uma pessoa humanizada era ser uma pessoa que tinha aprendido a ler. Para o autor,

No início, os humanizados não são mais que a seita dos alfabetizados, e, como em muitas outras seitas, também nesta desapontam projetos expansionistas e universalistas. Onde o alfabetismo tornou-se fantástico e imodesto (...) Onde porém o humanismo tornou-se pragmático e programático (SLOTERDIJK, 1947, 11).

Possuir a capacidade de ler, então, seria fato determinante para se tornar humanizado, e como ressalta o autor, o humanismo e a alfabetização passam a ser difundidos de forma programada e com objetivos práticos declarados.

Posteriormente, Marx (1989) reformula a ideia de humanização e defende que o homem começa a humanizar-se por meio do trabalho que é realizado por ele, sendo o trabalho a característica principal que difere o homem dos outros animais. O trabalho destacado por Marx (1989) está intrinsecamente ligado as relações sociais do homem. Na leitura percebemos o movimento defendidos por Marx (1989) pois há um trabalho mental no estabelecimento de

relações, de compreensão e apreensão de sentidos. É um trabalho que dignifica o homem, que o auxilia na constentização de si e do outro.

Atualmente o conceito de humanização está relacionado à definição de Cândido (1995) que traz a seguinte descrição para o termo

Humanização é 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 (CÂNDIDO, 1995, 180).

Essa definição de humanização nos alerta para percebermos que esse processo acontece diariamente. É contínuo e duradouro que deve ser desenvolvido nos grupos familiares, sociais e escolares. Este último é um ambiente formador propício para desenvolver o direito humano. Ainda para Cândido, “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” (CÂNDIDO, 1995, 180).

A sociedade para ser justa pressupõe que nela haja o respeito pelos direitos humanos, isso inclui que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. Não deve haver, portanto, uma separação insuportável do ponto de vista cultural. A fruição ou oportunidade de acesso a arte e a literatura deve acontecer em todas as modalidades e em todos os níveis sociais mediante à uma organização que garanta a distribuição equitativa de bens.

Quanto ao prazer que a literatura nos proporciona, podemos destacar que a mesma vai ao encontro das necessidades emocionais, afetivas e intelectuais do ser humano, fortalecendo sua autonomia e a construção de sua própria história. Esse prazer estético que a literatura propicia é individual, mas não intransferível. Novamente voltamos para a ação do professor ou de leitores que podem entusiasmar o próximo para igualmente sentir o mesmo prazer ou despertar a curiosidade e interesse para o bem estar que a leitura nos proporciona.

Diante dessas considerações acreditamos que ao propor a leitura literária às crianças, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, os professores estão oportunizando seus alunos a se tornarem humanizados. Expor os pequenos ao mundo da leitura requer uma postura crítica e reflexiva por parte dos educadores reconhecendo-se também como leitor, para que as crianças percebam quão gratificante e enriquecedor a leitura pode ser.

REFERÊNCIAS

- BRITO, S. M. **Estratégias bem sucedidas de ensino na formação do leitor literário.** Dissertação apresentada a Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais (CEFET – MG). 2015, 106 p.
- CÂNDIDO, A. **O direito à literatura.** In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- DOMINGUES, T. C. A. F. **O papel do professor mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário.** Dissertação apresentada a Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). 2015, 89 f.
- FERREIRA, D. C. **Literatura na escola: práticas de letramento literário na formação de leitores no ensino fundamental.** Dissertação apresentada a Universidade Estadual de Montes Claros. 2015, 118 f.
- GONÇALVES, F. J. **Letramento literário** [manuscrito]: do acesso à leitura a formação leitora. Montes Claros, 2015. 128 fl
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- SLOTERDIJK, P. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo.** São Paulo: Estação liberdade, 2000.
- TODOROV, T. **Literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 5 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Apêndice nº 17 – Módulo 2 – Construindo conceitos – slides

Slide 1 – Apresentação

LEITURA LITERÁRIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Curso de Formação Continuada

Produto Educacional – PPGEEB/CEPAE/UFG

Mestranda: Lídia Silva Rodrigues

Orientadora: Sônia Santana da Costa

Módulo 2



Rio Verde - 2018

Slide 2 – Refletindo



Como nós professores temos planejado os momentos de leitura com as nossas turmas?

Slide 3 – Planejando

PLANEJAR É:

- UMA TAREFA DIÁRIA
- CONHECER SEUS OBJETIVOS
- REFLEXÃO DA REALIDADE
- REORGANIZAÇÃO DOS PROPÓSITOS E INTENCIONALIDADES

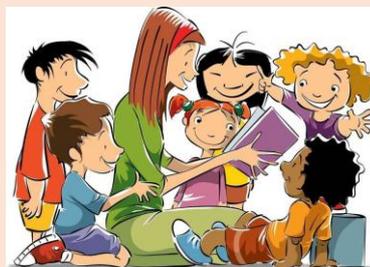


Slide 4 –

PLANEJANDO A LEITURA LITERÁRIA

Alguns critérios básicos para uma experiência concreta de leitura

- Realização de projetos de trabalho,
- Diversidade de textos
- Leituras em várias ocasiões a cada dia
- Assiduidade da leitura
- Bom acervo de livros
- Mediação ou intervenção do professor



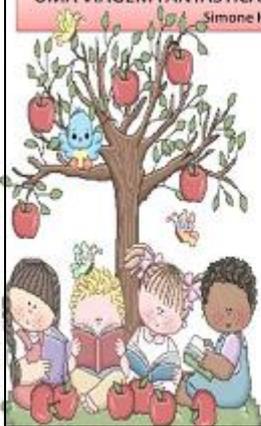
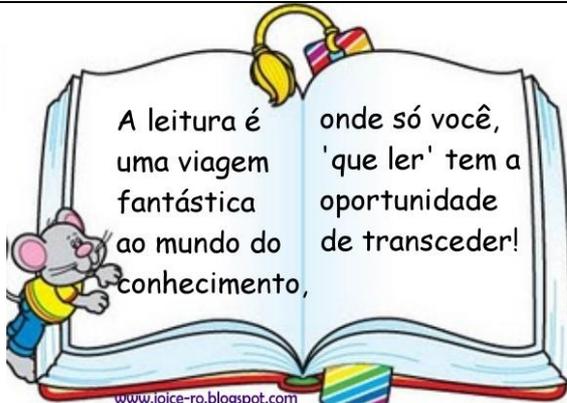
Colomer (2007), Rojo (2009), Baldi (2009), Alves e Pacheco (2009)

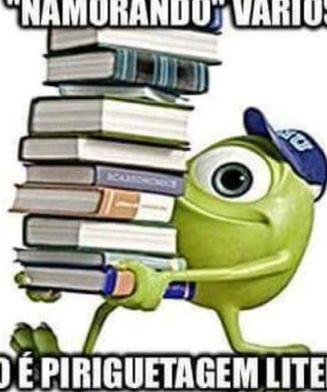
Apêndice nº 18 – Módulo 2 – Avaliação

| | Insatisfatório | Regular | Bom | Muito Bom | Ótimo |
|--|-----------------------|----------------|------------|------------------|--------------|
| Conteúdo do módulo | | | | | |
| Metodologia utilizada | | | | | |
| Domínio dos conteúdos pelo professor | | | | | |
| Satisfação de suas necessidades e expectativas. | | | | | |
| Aplicabilidade do módulo em seu trabalho diário. | | | | | |

Depoimentos do(as) Professor(as)

Apêndice nº 19 – Módulo 3 – Cartão motivacional – sugestões

| | |
|--|--|
| <p>UMA VIAGEM FANTÁSTICA AO UNIVERSO DA LITERATURA INFANTIL Simone Helen Drumond Ischkanian</p>  <p>Quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de se tornar um adulto leitor.</p> |  <p>A leitura é onde só você, uma viagem 'que ler' tem a fantástica oportunidade ao mundo do conhecimento, de transcender!</p> <p><small>www.joice-ro.blogspot.com</small></p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>LER É APRIMORAR SABERES! Simone Helen Drumond Ischkanian</p>  <p>Você já leu um livro hoje?</p> | <p>PARA AQUELES QUE NEM ACABARAM DE LER O LIVRO E JÁ ESTÃO "NAMORANDO" VÁRIOS</p>  <p>ISSO É PIRIGUETAGEM LITERÁRIA</p> <p><small>edição: IRONIC MONSTERS</small></p> |
|---|---|

Apêndice nº 20 – Módulo 3 – POEMAS SUGERIDOS

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">A bailarina</p> <p style="text-align: right;">Cecília Meireles</p> <p>Esta menina tão pequenina quer ser bailarina. Não conhece nem dó nem ré mas sabe ficar na ponta do pé.</p> <p>Não conhece nem mi nem fá Mas inclina o corpo para cá e para lá.</p> <p>Não conhece nem lá nem si, mas fecha os olhos e sorri.</p> <p>Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar e não fica tonta nem sai do lugar.</p> <p>Põe no cabelo uma estrela e um véu e diz que caiu do céu.</p> <p>Esta menina tão pequenina quer ser bailarina.</p> <p>Mas depois esquece todas as danças, e também quer dormir como as outras crianças.</p> | <p style="text-align: center;">A lua foi ao cinema</p> <p style="text-align: right;">Paulo Leminski Filho</p> <p>A lua foi ao cinema, passava um filme engraçado, a história de uma estrela que não tinha namorado.</p> <p>Não tinha porque era apenas uma estrela bem pequena, dessas que, quando apagam, ninguém vai dizer, que pena!</p> <p>Era uma estrela sozinha, ninguém olhava para ela, e toda a luz que ela tinha cabia numa janela.</p> <p>A lua ficou tão triste com aquela história de amor, que até hoje a lua insiste: – Amanheça, por favor!</p> |
| <p style="text-align: center;">A porta</p> <p style="text-align: center;">Vinícius de Moraes</p> <p>Eu sou feita de madeira Madeira, matéria morta Mas não há coisa no mundo Mais viva do que uma porta.</p> <p>Eu abro devagarinho Pra passar o menininho Eu abro bem com cuidado Pra passar o namorado Eu abro bem prazenteira Pra passar a cozinheira Eu abro de supetão Pra passar o capitão. Só não abro pra essa gente Que diz (a mim bem me importa...) Que se uma pessoa é burra É burra como uma porta.</p> <p>Eu sou muito inteligente!</p> <p>Eu fecho a frente da casa Fecho a frente do quartel Fecho tudo nesse mundo</p> | <p style="text-align: center;">Aula de leitura</p> <p style="text-align: right;">Ricardo Azevedo</p> <p>A leitura é muito mais do que decifrar palavras. Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender: vai ler nas folhas do chão, se é outono ou se é verão; nas ondas soltas do mar, se é hora de navegar; e no jeito da pessoa, se trabalha ou se é à-toa; na cara do lutador, quando está sentindo dor; vai ler na casa de alguém o gosto que o dono tem; e no pêlo do cachorro, se é melhor gritar socorro; e na cinza da fumaça, o tamanho da desgraça; e no tom que sopra o vento, se corre o barco ou vai lento; também na cor da fruta, e no cheiro da comida, e no ronco do motor,</p> |

Só vivo aberta no céu!

e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Bola de gude</p> <p style="text-align: right;">Ricardo Azevedo</p> <p>A maior bola do mundo É de fogo e se chama sol A bola mais conhecida É de jogar futebol Certa bola colorida Jogar bem eu nunca pude É de vidro essa bandida E chama bola de gude.</p> | <p style="text-align: center;">Cemitério</p> <p style="text-align: right;">José Paulo Paes</p> <p>Aqui jaz um leão Chamado Augusto. Deu um urro tão forte, Mas um urro tão forte, Que morreu de susto.</p> <p>Aqui jaz uma pulga Chamada Cida Desgostosa da vida, Tomou inseticida: Era uma pulga suiCida</p> <p>Aqui jaz um morcego Que morreu de amor Por outro morcego. Desse amor arrenego: Amor cego, o de morcego!</p> <p>Neste túmulo vazio Jaz um bicho sem nome. Bicho mais impróprio! Tinha tanta fome Que comeu-se a si próprio.</p> |
| <p style="text-align: center;">CONVITE</p> <p style="text-align: right;">José Paulo Paes</p> <p style="text-align: center;">Poesia é brincar com palavras como se brinca com bola, papagaio, pião. Só que bola, papagaio, pião de tanto brincar se gastam. As palavras não: quanto mais se brinca com elas mais novas ficam. como a água do rio que é água sempre nova. como cada dia que é sempre um novo dia. Vamos brincar de poesia?</p> | <p style="text-align: center;">Leilão de Jardim</p> <p style="text-align: right;">Cecília Meireles</p> <p>Quem me compra um jardim com flores? Borboletas de muitas cores, lavadeiras e passarinhos, ovos verdes e azuis nos ninhos?</p> <p>Quem me compra este caracol? Quem me compra um raio de sol? Um lagarto entre o muro e a hera, uma estátua da Primavera?</p> <p>Quem me compra este formigueiro? E este sapo, que é jardineiro? E a cigarra e a sua canção? E o grilinho dentro do chão?</p> <p style="text-align: center;">(Este é o meu leilão.)</p> |
| <p style="text-align: center;">Letra Mágica</p> <p style="text-align: right;">José Paulo Paes</p> <p>Que pode fazer você pra o elefante</p> | <p style="text-align: center;">O menino azul</p> <p style="text-align: right;">Cecília Meireles</p> <p>O menino quer um burrinho para passear. Um burrinho manso,</p> |

| | |
|--|---|
| <p>tão deselegante ficar elegante? Ora troque o f por g!</p> <p>Mas se trocar, no rato, o r por g, transforma-o você (veja que perigo!) no seu pior inimigo: o gato.</p> | <p>que não corra nem pule, mas que saiba conversar. O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, – de tudo o que aparecer. O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar. E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim. (Quem souber de um burrinho desses, pode escrever para a Ruas das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler.)</p> |
| <p style="text-align: center;">O nome da gente</p> <p style="text-align: center;">Pedro Bandeira</p> <p>Por que é que eu me chamo isso e não me chamo aquilo? Por que é que o jacaré não se chama crocodilo?</p> <p>Eu não gosto do meu nome, não fui eu quem escolheu. Eu não sei Por que se metem com o nome que é só meu!</p> <p>O nenê que vai nascer vai chamar como o padrinho, vai chamar como o vovô, mas ninguém vai perguntar o que pensa o coitadinho.</p> <p>Foi meu pai que decidiu que o meu nome fosse aquele isso só seria justo se eu escolhesse o nome dele.</p> <p>Quando eu tiver um filho, não vou pôr nome nenhum.</p> | <p style="text-align: center;">Pontinho de vista</p> <p style="text-align: center;">Pedro Bandeira</p> <p>Eu sou pequeno, me dizem, e eu fico muito zangado. Tenho de olhar todo mundo com o queixo levantado.</p> <p>Mas, se formiga falasse e me visse lá do chão, ia dizer, com certeza: — Minha nossa, que grandão!</p> |

| | |
|---|--|
| Quando ele for bem grande, ele que procure um. | |
|---|--|

Apêndice nº 21 – Módulo 3 – AVALIAÇÃO FINAL**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM LEITURA LITERÁRIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Prezado (a) professor (a), o questionário abaixo visa coletar dados para a avaliação do Curso de Formação Continuada em Leitura Literária no 1º ano do Ensino Fundamental. Solicito a gentileza do preenchimento deste, para ajudar na melhoria do trabalho desenvolvido. Não é necessário que você se identifique. Em cada questão assinale com um X a sua resposta.

A) QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DOS MÓDULOS

1. A motivação dos participantes foi adequada para a compreensão?

Sempre A maioria das vezes

Poucas vezes Nunca

2. As ideias principais foram retomadas, esclarecidas ou completadas, quando necessário?

Sempre A maioria das vezes

Poucas vezes Nunca

3. Os exemplos utilizados foram ilustrativos, relevantes e ajustados ao assunto proposto?

Sempre A maioria das vezes

Poucas vezes Nunca

4. O professor demonstrou domínio suficiente dos conteúdos abordados?

Sempre A maioria das vezes

Poucas vezes Nunca

5. Houve sequência no desenvolvimento do assunto de modo que facilitasse o entendimento por parte do aluno?

Sempre A maioria das vezes

Poucas vezes Nunca

6. Qual o grau de profundidade que foi desenvolvido no Curso?

Ruim Bom

Muito bom Ótimo

7. As técnicas de ensino utilizadas foram adequadas aos objetivos propostos?

Sempre A maioria das vezes

Poucas vezes Nunca

8. O curso correspondeu ao esperado?

Sim Parcialmente Não

9. Os objetivos foram alcançados?

Sim Parcialmente Não

B) QUANTO AOS RECURSOS AUXILIARES E TEMPO

10. O prazo (carga horária do curso) foi adequado?

Sim Não

11. A divisão (tempo) entre os módulos foi adequada?

Sim Parcialmente Não

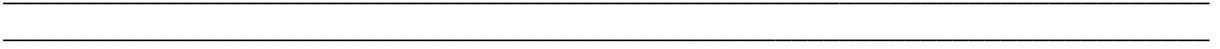
12. O uso do material didático foi relevante para melhorar a aprendizagem do conteúdo?

Sim Parcialmente Não

13. Os recursos audiovisuais foram utilizados adequadamente?

Sim Parcialmente Não

Sua opinião é muito importante para que seja possível aprimorar os próximos trabalhos. Utilize este espaço para críticas, sugestões ou comentários sobre o curso. Obrigada!



ANEXOS

| Ordem | Unidade Escolar | Ensino Fundamental | | | | | | | | | | EJA | | | Total | | Professores, Auxiliares e Monitores | | | | | | | | | | | |
|-------|------------------------------|--------------------|----------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|---------------------|-------------------|--------------|--------------------|-------------------------------------|-------------------|--------------|--------------------|-------------------|------------|--------------------|--------------|------------|--------------------------|----|---|
| | | Educação Infantil | | Creche | | Pré Escola | | 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano | 4º Ano | 5º Ano | 6º Ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano | EJA - Anos Iniciais | EJA - Anos Finais | Ed. Infantil | Ensino Fundamental | Educação Infantil | | Ensino Fundamental | | | | | |
| | | Bergário | Maternal | Infantil I | Infantil II | 3º Ano | 4º Ano | 5º Ano | 6º Ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano | EJA - Anos Iniciais | EJA - Anos Finais | Ed. Infantil | Ensino Fundamental | Creche | Pré-Escola | Aux. | Prof. | Aux. | Prof. | 1º ao 3º ano | 6º ao 9º ano | EJA | Auxiliares e Interpretes | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 01 | Adelcor Quintiliano Silva | - | - | 36 | 56 | 52 | 55 | 52 | 76 | - | - | - | - | - | - | - | - | 92 | 287 | - | - | 5 | - | 9 | - | - | 4 | |
| 02 | Alfredo Nasser | - | - | - | - | 106 | 81 | 97 | 99 | 91 | - | - | - | - | - | - | - | - | *474 | - | - | - | - | 14 | - | - | 8 | |
| 03 | Ana Maura de O. Jayme | - | - | - | - | 105 | 94 | 93 | 91 | 96 | - | - | - | - | - | - | - | - | 479 | 203 | - | - | 17 | - | - | 8 | 6 | |
| 04 | Areno Martins Vieira | - | - | - | - | 18 | 29 | 22 | 21 | 26 | 22 | 24 | 20 | 7 | - | - | - | - | 189 | 3 | - | - | 6 | 3 | - | - | - | |
| 05 | Antônio Gomes de Lima | - | - | - | - | - | - | - | - | 206 | 175 | 148 | 86 | 54 | 132 | - | - | - | 615 | 186 | - | - | - | 20 | - | - | 10 | |
| 06 | Antônio Vieira de Moraes | - | - | - | - | 58 | 76 | 125 | 98 | 93 | 91 | - | - | - | - | - | - | 58 | 483 | - | - | 2 | - | 18 | - | - | 7 | |
| 07 | Clotoveu L. de Almeida | - | - | 19 | 64 | 45 | 55 | 62 | 53 | 44 | - | - | - | - | - | - | - | 83 | 259 | - | - | 4 | - | 11 | - | - | - | |
| 08 | Domingos Monti | - | - | - | - | 138 | 119 | 110 | 79 | 129 | - | - | - | - | - | - | - | - | 820 | - | - | - | - | 22 | - | - | 6 | |
| 09 | Dona Josefina | - | - | - | - | 70 | 118 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 575 | 188 | - | - | - | 22 | - | - | 8 | |
| 10 | Dr. João Barbosa Neto | - | - | 51 | 49 | 81 | 74 | 106 | 69 | 96 | - | - | - | - | - | - | - | 100 | 426 | - | - | 4 | - | 15 | - | - | 5 | |
| 11 | Edsel Enrich Portilho | - | - | - | - | 151 | 146 | 111 | 125 | 124 | - | - | - | - | - | - | - | - | 657 | - | - | - | - | 18 | - | - | 7 | |
| 12 | Filadelfo Jorge S. Filho | - | - | - | - | 184 | 162 | 141 | 151 | 134 | - | - | - | - | - | - | - | 54 | 116 | - | - | - | - | 20 | - | - | 8 | |
| 13 | Hermes Pereira Dourado | - | - | 85 | 136 | 28 | 26 | 25 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 221 | 79 | - | - | 6 | 1 | 3 | - | - | - | |
| 14 | José do Prado Guimarães | - | - | - | - | 139 | 175 | 152 | 132 | 122 | - | - | - | - | - | - | - | - | *720 | - | - | - | - | 17 | - | - | 4 | |
| 15 | Lybia Vidal Silva | - | - | - | - | 80 | 76 | 93 | 70 | 75 | - | - | - | - | - | - | - | - | 394 | - | - | - | - | 9 | - | - | 5 | |
| 16 | Maria Brigida da Fonseca | - | - | - | - | 97 | 112 | 62 | 68 | 87 | - | - | - | - | - | - | - | - | 426 | - | - | - | - | 16 | - | - | 6 | |
| 17 | Maria Ribeiro Costa | - | - | - | - | 70 | 35 | 31 | 59 | 58 | - | - | - | - | - | - | - | - | 253 | - | - | - | - | 9 | - | - | 5 | |
| 18 | Nestor Fonseca | - | - | - | - | 147 | 155 | 150 | 127 | 139 | - | - | - | - | - | - | - | - | 718 | - | - | - | - | 24 | - | - | 6 | |
| 19 | Nusa Machado | - | - | - | - | 43 | 47 | 65 | 57 | 52 | 49 | - | - | - | - | - | - | - | 43 | 270 | - | - | 2 | - | 9 | - | 3 | |
| 20 | Odeíto Guerra | - | - | - | - | 51 | 48 | 51 | 53 | 47 | 41 | - | - | - | - | - | - | - | 51 | 240 | - | - | 3 | 2 | 8 | - | 3 | |
| 21 | Olinda Atáides | - | - | - | - | 145 | 182 | 177 | 149 | 123 | - | - | - | - | - | - | - | - | 30 | 109 | - | - | - | 24 | - | - | 14 | |
| 22 | Olávio Ferreira | - | - | - | - | 98 | 140 | 77 | 111 | 109 | - | - | - | - | - | - | - | - | 535 | - | - | - | - | 17 | - | - | 5 | |
| 23 | Profª Balbina Campos | - | - | 25 | 47 | 57 | 40 | 26 | 24 | 26 | - | - | - | - | - | - | - | 72 | 173 | - | - | 3 | - | 6 | - | - | - | |
| 24 | Prof. Cesário F. Silva | - | - | 20 | 18 | 25 | 26 | 24 | 22 | 26 | - | - | - | - | - | - | - | 38 | 123 | - | - | 2 | 1 | 6 | - | - | 1 | |
| 25 | Prof. Chafic Antônio | - | - | - | - | 212 | 189 | 197 | 225 | 251 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1074 | - | - | - | - | 27 | - | - | 7 | |
| 26 | Prof. Clóvis L. de Almeida | - | - | - | - | - | - | - | - | 224 | 185 | 129 | - | - | - | - | - | - | 723 | - | - | - | - | - | 20 | - | - | |
| 27 | Prof. Francisco J. Paiva | - | - | 44 | 50 | 52 | 52 | 54 | 47 | 45 | 53 | 44 | 25 | 15 | - | - | - | - | 94 | 387 | - | - | 4 | - | 8 | 7 | - | 4 |
| 28 | Prof. Luiz Alberto Leão | - | - | - | - | 75 | 71 | 77 | 69 | 79 | 105 | 112 | 77 | 26 | - | - | - | - | 691 | - | - | - | - | 14 | 12 | - | 5 | |
| 29 | Prof. Waldir Enrich Portilho | - | - | - | - | 113 | 89 | 90 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 292 | - | - | - | - | 10 | - | - | 10 | |
| 30 | Prof. Mª Dulce R. Barbosa | - | - | 32 | 23 | 40 | 29 | 56 | 43 | 28 | - | - | - | - | - | - | - | 55 | 196 | - | - | 2 | - | 7 | - | - | 1 | |
| 31 | Profª Selva C. Monteiro | - | - | - | - | 25 | 28 | - | - | 37 | 160 | 148 | 147 | 89 | - | - | - | - | 634 | - | - | - | - | 3 | 16 | - | 5 | |
| 32 | Rosalina Borges | - | - | - | - | 174 | 140 | 140 | 126 | 127 | - | - | - | - | - | - | - | - | 707 | - | - | - | - | 26 | - | - | 9 | |
| 33 | Vila Renovação | - | - | 25 | - | 42 | 50 | 29 | 60 | 61 | - | - | - | - | - | - | - | - | 25 | 242 | - | - | 1 | 7 | - | - | 3 | |
| | SUBTOTAL | - | - | 337 | 595 | 2746 | 2767 | 2550 | 2416 | 2502 | 881 | 772 | 703 | 352 | 265 | 624 | 932 | 15689 | 889 | 38 | 5 | 430 | 76 | 49 | 155 | | | |

EMEF Olinda Atáides = * 915 + 1 AEE = 916

EMEF José do Prado = *720 + 1 AEE = 721

EMEF Alfredo Nasser = *474 + 2 AEE = 476