

Interlocução entre literatura infantil e educação: por uma prática humanizadora e crítico-reflexiva

Interlocation between children's literature and education: for an humanizing and critical-reflective practice

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n81p63-77>

JULIANA SALES JACQUES¹

RESUMO: A escolarização da literatura infantil, numa perspectiva tradicional de ensino, tende a situar-se no campo de práticas de leitura pautadas na mera decodificação de palavras e na extração de informações explícitas no texto. Diante dessa situação-problema e compreendendo a escolarização da literatura infantil como processo de construção crítica e reflexiva dos sujeitos, desenvolveu-se uma pesquisa-ação com crianças do 4.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira. No movimento cíclico investigativo, tomou-se como fio condutor a problematização: em que medida a literatura infantil é integrada, no processo ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para potencializar a formação leitora? Na busca pela constituição de possibilidades a partir da interlocução entre educação e literatura infantil, este estudo embasa-se na compreensão teórica de Magda Soares sobre letramento e escolarização, nos preceitos de Isabel Solé e Paulo Freire sobre leitura interacionista e nas concepções de Regina Zilberman e Rildo Cosson sobre ensino de literatura infantil. Como resultados da pesquisa-ação, apresenta-se um recorte das práticas de leitura e produção textual desenvolvidas em sala de aula com os gêneros poema e conto. Infere-se que, de alguma forma, as práticas fortaleceram a função humanizadora da literatura infantil, potencializando às crianças o reconhecimento de si, do seu lugar no mundo e do lugar do outro. Assim, conclui-se que a literatura infantil, quando escolarizada numa perspectiva interacionista da

1. Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

linguagem, potencializa a formação de leitores críticos e reflexivos, cuja leitura da palavra amplia a compreensão e a produção de diferentes sentidos sobre o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização; literatura infantil; formação leitora.

ABSTRACT: The schooling of children's literature, in a traditional perspective of teaching, tends to be situated in the field of reading practices based on the mere decoding of words and the extraction of explicit information in the text. Facing this problem situation and understanding the schooling of children's literature as process of critical and reflexive construction of the subjects, we developed action research with children of the 4th year of elementary school in a Brazilian public school. In the cyclical investigative movement, we had as a guiding thread the problematization: to what extent is children's literature integrated into the teaching-learning process in the initial years of Elementary Education to enhance the reader's formation?. In the search for the constitution of possibilities from the interlocution between education and children's literature, we are based on the theoretical understanding about literacy and schooling from the perspective of Magda Soares, on interactionist reading based on the precepts of Isabel Solé and Paulo Freire and on teaching of children's literature in the light of the conceptions of Regina Zilberman and Rildo Cosson. As results of action research, we present a cut of the practices of reading and textual production developed, in the classroom, with the genres poem and short story. We infer that, in some ways, practices have strengthened the humanizing function of children's literature, empowering children to recognize themselves, their place in the world and the place of the other. Thus, we conclude that children's literature, when schooled in an interactionist perspective of language, potentiates the formation of critical and reflective readers, whose reading of the word expands the comprehension and production of different meanings about the world.

KEYWORDS: Schooling; children's literature; elementary school; reader training.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação, por sua essência transformadora, é dispositivo potencializador de formação crítica e reflexiva. Portanto, orientadas pela pedagogia freiriana, argumentamos que a escolarização das diferentes áreas do conhecimento pressupõe criação de situações de ensino-aprendizagem cujo ponto de partida e chegada seja a construção da autonomia dos sujeitos, da consciência de si e do seu operar no mundo.

É nesse lugar que se situa o ensino da literatura. Sua escolarização requer, portanto, o seu reconhecimento como aliada ao processo de emancipação dos sujeitos, para a escrita de sua trajetória no mundo. Os sujeitos que leem e escrevem de forma reflexiva – e não apenas decodificam e codificam signos – abrem portas para a construção da cidadania e da sua própria autonomia. Ao apropriar-se de diferentes linguagens, podem, “assumindo a palavra, ser autores de uma nova ordem das coisas” (ANTUNES, 2003, p. 37).

Nessa esteira pedagógica, em movimento cíclico de pesquisa-ação, buscamos planejar e dinamizar práticas de ensino-aprendizagem da literatura infantil, com vistas ao despertar do potencial estético de crianças do 4.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira. Visto que a produção de dados ocorreu em concomitância com a regência de classe do Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura plena em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, a prática tomou “a pesquisa como princípio educativo” (DEMO, 1998) como fio condutor e base formativa da docência. A dialética ação-reflexão-ação constituiu a *performance* docente, que assumiu postura investigativa e propositiva em interlocução com a realidade concreta.

Diante disso, planejamos ações de escolarização da literatura infantil, visando à permanência de sua essência humanizadora. Isso, porque nos interessa a formação da consciência crítica (FREIRE, 2015) dos sujeitos, para que transcendam da condição de meros reprodutores de práticas perpetuadas por uma cultura dominante e se reconheçam como seres históricos e sociais, cuja participação no mundo se constitua como ato político, por isso, autoral. Dessa forma, a construção desta pesquisa se efetivou na interlocução entre as práticas em sala de aula e a compreensão teórica sobre letramento e escolarização a partir da perspectiva de Magda Soares (2011), da leitura interacionista com base nos preceitos de Isabel Solé (1998) e Paulo Freire (1996, 2015) e do ensino de literatura infantil à luz das concepções de Regina Zilberman (1990) e Rildo Cosson (2009).

Nas seções seguintes deste artigo, trataremos uma reflexão teórica sobre a escolarização da literatura infantil, a partir da concepção interacionista da linguagem e do viés dialógico-problematizador da educação. Apresentaremos os resultados obtidos por meio das práticas realizadas em sala de aula e dialogaremos sobre eles, visando à formação leitora autônoma dos estudantes. Por fim, nas considerações finais teceremos as reflexões geradas a partir de todo o movimento da pesquisa-ação na sala de aula.

2. A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Embora a literatura infantil, em sua essência, assuma caráter humanizador e constitua-se como dispositivo para o despertar crítico e reflexivo sobre o mundo, na maioria das vezes, ainda é utilizada em sala de aula unicamente com o objetivo de ensinar outros conteúdos – seja ortografia ou gramática – ou de “entender a moral da história”. Diante disso, a literatura destinada às crianças, quando escolarizada, acaba perdendo sua essência artística, para ser incorporada como instrumento educativo.

O processo de escolarização é inevitável, defende Soares (2011, p. 4), uma vez que

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.).

Entretanto, faz-se necessário discutir as metodologias, a didatização e as ações desenvolvidas em torno dessa escolarização. Isso porque o modo como o ensino da literatura infantil é trabalhado na sala de aula influencia diretamente na formação da habilidade leitora das crianças e no (não)despertar do gosto pela leitura.

Refletindo sobre as práticas de leitura, Solé (1998, p. 36) argumenta que “[...] quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação”.

Nossas observações, registradas no movimento cíclico da pesquisa-ação na sala de aula, permitem-nos corroborar a afirmação da autora, haja vista que a concepção de leitura está mais focada na decodificação do texto, na extração de informação explícita, sem assumir a dimensão interacional da linguagem. São apresentadas sentenças artificiais e sem sentido para o contexto das crianças, e o processo de leitura baseia-se na repetição oral e mecânica do texto. Essas situações são recorrentes em espaços de alfabetização, quando se espera que todos os estudantes saibam decodificar signos, sem considerar o que eles estão compreendendo desse processo.

Diante dessa afirmação, é necessário discutir o conceito de letramento, que se caracteriza por “comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 96). Ou seja, considera-se letrado o sujeito que possui domínio da língua escrita e é capaz de utilizá-la e entendê-la em diferentes contextos sociais. Por isso, alfabetizar, na perspectiva do letramento, vai muito além de repetições e métodos prontos, é um processo que visa à aprendizagem de forma plena, entendendo os usos e as funções da língua. Uma criança pode estar sendo letrada por meio de situações sociais que envolvam a escrita e a leitura; letramento está relacionado com o social, enquanto que a alfabetização é individual.

Com efeito, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2009, p. 40). Por isso, apenas a presença da literatura infantil na sala de aula não é capaz de formar leitores competentes, que compreendam e assumam o uso das diferentes linguagens como atos estéticos e de intervenção no mundo. Para que isso de fato aconteça, “ao professor, cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2009, p. 29).

Diante disso, pressupomos que o professor, assumindo a postura mediadora:

1. possibilite um encontro prazeroso com a leitura do texto literário, planejando e desenvolvendo estratégias de leitura que se constituam em encontro interacional da criança consigo e com o mundo;
2. estabeleça com as crianças uma relação de cumplicidade e diálogo, que se fundamente no saber ouvir e compreender os diferentes sentidos produzidos na apropriação individual do texto. O ensino da literatura infantil pode explorar essa habilidade linguística – ouvir –, contemplando o diálogo como prática colaborativa e problematizadora. Nesse movimento de autoria e coautoria, as crianças podem, a partir da compreensão do texto literário e do lugar de fala de cada interlocutor, construir argumentos e reflexões coerentes com a realidade concreta.

Na narrativa teórica de tais contribuições, o professor é um dos principais – se não o principal – mediadores nesse processo de inserção no mundo do letramento, visto que muitas crianças não têm contato com a literatura infantil no

contexto familiar, seja por condições socioeconômicas, seja por falta de interesse de seus responsáveis.

Freire (1996, p. 13) propõe que, durante a construção do conhecimento, “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Desse ponto de vista, podemos questionar: de que forma é possível construir relações afetivas com a literatura infantil e formar leitores competentes, se a escola não permitir viver experiências diferenciadas e encantadoras com essa área do conhecimento? É imprescindível que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental esteja imerso no processo de aquisição da leitura e que possibilite que esse momento se dê de forma dialógica. Isso significa construir saberes de maneira conjunta e expressiva, permitindo diversas manifestações das crianças diante das leituras realizadas. Isso porque, “se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 25), fortalecendo o compromisso ético, político e social do ser cidadão.

3. ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL EM MOVIMENTO CÍCLICO DE PESQUISA-AÇÃO: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na concepção interacionista da linguagem, o ser humano constrói seu conhecimento em contato com o outro e com o meio. “A leitura constitui-se em um processo complexo de compreensão no qual o leitor, sujeito ativo na construção de sentidos, participa como um co-enunciador” (ZUCKI, 2015, p. 28). Diante do conhecimento de que o leitor age sobre o texto como um coenunciador, as estratégias de leitura, pensadas dentro da perspectiva interacionista, priorizam a ação do leitor diante de um texto, num movimento dialógico entre autor, texto e leitor. Em outras palavras, o foco está em o leitor desenvolver autonomia acerca do que está lendo, a fim de construir seu posicionamento. E não só: também para transformar-se e transformar, a partir da compreensão e da interpretação dos sentidos do texto.

À luz desse entendimento teórico, em movimento cíclico de pesquisa-ação, planejamos e desenvolvemos práticas de ensino da literatura infantil no mesmo contexto de análise a que tivemos acesso, durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura plena em Pedagogia de uma IES pública federal. Isto é, no

contexto de uma turma de 22 crianças do 4.º (quarto) ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS).

“A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Trata-se, portanto, de interpretar fenômenos empíricos como forma de conceber direções para a prática pedagógica. Nesse sentido, constitui-se como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Assim, a dialética ação-reflexão-ação, que perpassa a pesquisa-ação na/da docência, contribuiu para que pudéssemos agir na realidade observada, identificar desafios e aprendizados nela vividos e refletir sobre o modo como a escolarização da literatura acontece, suas implicações na formação leitora e as possibilidades de reestruturação das práticas. Esse movimento é substancial à formação do professor pesquisador, a fim de que a compreensão de educação como forma de intervenção no mundo seja um dos saberes necessários à docência, como defende Freire (2015).

A formação profissional requer uma constante união entre a teoria e a prática, sendo “a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente” (LIBÂNEO, 1990, p. 28). Com efeito, realizar esta pesquisa-ação em um espaço formativo como a escola potencializou relações dialógicas entre a teoria e a prática. Os resultados nos trazem a oportunidade de refletir sobre nossa *performance*: avaliar os limites e as potencialidades das ações desenvolvidas e prospectar estratégias de ensino-aprendizagem.

Assim, partindo da questão problematizadora – em que medida a literatura infantil é integrada, no processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para potencializar a formação leitora? –, realizamos um diagnóstico da turma. Diante das suas características, buscamos dinamizar atividades que priorizassem a autonomia do leitor a partir da leitura do texto literário, visto que, em atividades interpretativas, grande parte da turma sentia dificuldades quando as perguntas fugiam do tradicional “qual o personagem principal da história?”. Ao se depararem com questões que requeriam reflexões e posicionamentos argumentativos, logo afirmavam que não sabiam responder.

Essa situação-problema pode ser resultante do pouco tempo destinado à leitura de textos literários na sala de aula. Ao longo das observações, diagnosticamos que a leitura por fruição, o diálogo crítico-interpretativo sobre textos literários e a

produção textual (oral e/ou escrita), nessa esfera, não se constituíam como práticas cotidianas para formação leitora das crianças. A leitura e a escrita concentravam-se em atividades de decodificação e codificação, por meio:

- a. da extração de informações sobre personagens e acontecimentos da história;
- b. da sinalização, no texto, de elementos e nomenclaturas gramaticais;
- c. da produção de textos sem clareza na definição de sua intencionalidade comunicativa – gênero textual, pretexto, interlocutores.

Os momentos mais representativos de acesso à leitura ocorriam na ida semanal à biblioteca, para retirada de livros e realização da leitura como tarefa extraclasse. No dia da devolução dos livros, as crianças costumavam estar empolgadas, contando para os colegas a história que haviam lido. Diante do diagnóstico, prospectamos integrar a literatura infantil no cotidiano da turma, como forma de proporcionar momentos que envolvessem autonomia e potencializassem a formação leitora de modo crítico e reflexivo. Utilizamos, assim, estratégias de leitura que, de alguma forma, instigassem as crianças a produzir algo a partir da história lida, com o intuito de vivenciar a literatura de uma forma mais ampla.

Para isso, planejamos e desenvolvemos práticas pedagógicas de produção textual, de forma livre ou com alguma temática trabalhada em aula, bem como de produção de retextualizações – novos enredos e desfechos para algumas histórias. Neste artigo, analisamos as práticas com o conto “Quem matou Honorato, o rato?”, de Lilian Sypriano (2007), e o poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles (2019). Assim, sustentando-nos no problema de pesquisa, no movimento cíclico da pesquisa-ação e no referencial teórico, analisamos os dados a partir do eixo temático formação leitora.

Como proposta de atividade para trabalhar o poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, seguimos esta sequência:

1. como atividade de antecipação, dialogamos sobre escolhas simples que fazemos no cotidiano – tipo de alimentação, roupa a usar, administração do tempo (hora de brincar, hora de estudar, hora de auxiliar nas tarefas domésticas etc.);
2. apresentamos o poema à turma e sugerimos que cada criança fizesse a leitura de modo individual;

3. como pós-leitura, problematizamos:

- como vocês caracterizam esse texto?
- qual é a temática?
- qual o sentido do conectivo “ou... ou...”?
- quais opções escolheriam, das mencionadas no poema?
- quais são as perdas e os ganhos a partir das escolhas apresentadas no poema?
- quais escolhas difíceis já tiveram de fazer?
- o que precisamos considerar no momento da escolha?
- em que medida nossas escolhas interferem na vida das outras pessoas?
- será que todas as crianças têm o mesmo direito de escolha? Ou ainda, as mesmas condições de escolha?

Após o diálogo, propusemos a produção de um poema a partir da seguinte situação hipotética:

<p>PRODUÇÃO TEXTUAL:</p>	<p>Você recebeu uma ótima proposta de emprego e precisará morar em outro país. Se você aceitar o emprego, irá ficar distante de sua família em um país que você não conhece, e sua casa estará localizada em um lugar sem acesso à internet. Se você não aceitar a proposta, continuará em seu emprego atual, podendo perdê-lo no futuro, pois a empresa em que trabalha está quase decretando falência. Escreva um poema, seguindo a estrutura de “Ou isto ou aquilo”, tomando uma decisão entre as opções mencionadas.</p>
--------------------------	--

Quadro 1: Atividade de produção textual referente ao poema “Ou isto ou aquilo” – Fonte: As autoras

A definição da leitura do poema e da proposta de produção textual se deu pela possibilidade de explorar relações cotidianas de escolhas, problematizando situações-limite vivenciadas. Além disso, visamos à formação da consciência sobre em que medida nossas escolhas podem interferir na vida das pessoas com as quais convivemos e na organização da vida em sociedade. Outro ponto de diálogo foi a desigualdade das

condições sociais e econômicas das pessoas, uma vez que as opções se modificam de acordo com a situação. Nem todos têm acesso aos mesmos bens materiais e culturais, às mesmas oportunidades, opções e condições de escolhas.

A partir dessas reflexões e da proposta de produção, uma das crianças elaborou o seguinte texto:

Nunca abandone a família.

Nunca abandone a família porque você não vai abandonar a família por causa de um trabalho que é melhor do que Santa Maria.

Tipo eu, queria trabalhar em cuidar das pessoas, dar aula para as crianças, trabalhar de polícia rodoviária. Para mim ficar perto da família traz: amor, carinho, amizade, respeito, principalmente ensinar valores. Com o mundo que traz perigos. Então família é a base de tudo.

Por isso jovens, as crianças, homem, mulher que não tem família apresentam um mau comportamento na sociedade.

*Quadro 2: Produção textual de uma das crianças, referente ao poema “Ou isto ou aquilo” –
Fonte: Transcrição, na íntegra, da escrita da criança*

A partir da leitura desse texto, inferimos que a criança conseguiu compreender a temática e elaborar seus argumentos de modo coerente. Todavia, não contemplou a estrutura do gênero poema. Vale, para nós, assumindo a postura investigativa na docência, refletir sobre o modo como organizamos a prática de produção escrita e que ações prospectar, a fim de que a linguagem seja de fato explorada dentro de uma situação específica de interação, como o poema. As situações-limite diagnosticadas na prática docente são também resultados de pesquisa-ação, pois nos movem a superá-las em intervenções futuras.

Neste caso, embora a criança não tenha atentado às especificidades do gênero, ela produziu sentidos sobre a temática e justificou suas escolhas. Consideramos que a atividade contribuiu para construir a autonomia diante do texto e a reflexão sobre a realidade concreta. Isso, porque, apesar de suas dificuldades de interpretação textual (observações realizadas ao longo da pesquisa-ação), a criança conseguiu se manifestar e mostrar verdades pessoais em seu texto, pois ressalta que “ficar perto da família traz amor, carinho, amizade, respeito, principalmente ensinar valores” e “então família é a base de tudo”. Dessa forma, evidencia

sua escolha de permanecer perto de seus familiares, pois os define como a melhor opção de escolha, independentemente das perdas atreladas. Ao mesmo tempo em que a atividade potencializou a construção da autonomia no uso da linguagem, também o fez em relação à tomada de decisão de forma consciente, haja vista que a criança refletiu sobre perdas e ganhos a partir de sua decisão. À vista disso, a função humanizadora da literatura se manifestou no despertar da criança para os laços de afetividade familiar.

Escolhemos o segundo texto trabalhado – o conto “Quem matou Honorato, o rato?”, de Lilian Sypriano –, levando em consideração as características da turma e a faixa etária das crianças. Pelo fato de o enredo tratar de um mistério, julgamos que despertaria seu interesse, pois percebemos, em movimento de observação, que estavam muito envolvidas com lendas e brincadeiras de terror. Portanto, o conto em questão iria ao encontro dos interesses da turma. E assim dinamizamos o trabalho:

- a. para despertar a curiosidade e instigá-los à criação, optamos por contar a história até o momento em que o assassino do rato seria revelado;
- b. em sequência, abrimos espaço para um debate no qual as crianças puderam levantar hipóteses sobre quem seria o assassino;
- c. após o levantamento, concluímos a leitura da história e procuramos, em colaboração, encontrar as pistas do desfecho, deixadas pelo autor ao longo da narrativa.

Com essa atividade pudemos desenvolver um bom diálogo sobre a história, possibilitando que as crianças interagissem entre si e com o texto. Como proposta de produção textual, nós as desafiamos a escrever um conto de suspense e, posteriormente, apresentar, de modo oral, aos colegas.

Percebemos, ao longo da produção, dificuldades na estruturação da narrativa: definição de personagens, espaço, tempo, sequência das ações. Isso nos levou a abordar, mais detalhadamente e com demonstração de exemplos, a estrutura do gênero. Além disso, acompanhamos a produção com questões-problema, a fim de auxiliá-las na progressão textual. Assim, apresentamos a seguir um dos contos produzidos.

Quem roubou?

Numa tarde quente Julia havia ido ao mercado comprar algumas coisas. Quando chegou foi direto no corredor das bolachas, no caso o corredor 2, o mercado possuía uma sequência de corredores, o corredor 1 é das bebidas, 2 é das bolachas, 3 é dos leites, 4 é das frutas, 5 é dos legumes, 6 é dos iogurtes e 7 é dos produtos de limpeza. Depois de ter pegado algumas coisas ela foi no corredor dos iogurtes e nesse corredor havia 4 pessoas. Quando foi pegar um iogurte e deixou sua carteira no carrinho, do nada quando voltou a carteira não estava mais lá, sua carteira havia sumido. Mas Julia já sabia o que fazer, chamou a detetive Raissa PPact, e assim começou o interrogatório. A detetive pediu que Julia falasse o que havia acontecido, então logo contou Julia. Quando Julia terminou de contar, a detetive pediu para fechar as portas do mercado e assim foi feito, mas logo a detetive pediu para Julia dizer quem havia no local perto de seu carrinho na hora do roubo, e falou Julia que havia 4 pessoas, duas mulheres e dois homens, Julia também disse quem eram essas pessoas. Depois de ter dito quem era, a detetive foi interroga-los, perguntou para um dos homens o que estava fazendo na hora do roubo e o homem falou que estava pegando um potão de iogurte, logo a detetive foi interrogar o outro homem, o outro homem disse que estava pegando uma caixinha de leite, logo foi uma das mulheres e perguntou, ela disse que estava pegando um saco de iogurte e na última mulher ela disse que estava pegando um potinho de iogurte. Mas para, a gente vai dizer quem a gente acha que foi, vamos numerar o 1º homem vai ser o 1º, o 2º homem vai ser o 2º, a 3ª mulher vai ser a 3ª e a última vai ser a 4ª. E aí quem você acha que roubou a carteira?

Quadro 3: *Produção textual de uma das crianças, referente ao conto “Quem matou Honorato, o rato?” – Fonte: Transcrição, na íntegra, da escrita da criança*

Esse conto destacou-se entre os demais, pois a autora criou um cenário completamente diferente do existente no conto trabalhado. Além de descrever o ambiente, como forma de introduzir a história e de manter a coerência, ela também criou uma maneira de instigar o leitor e convidá-lo a participar da história. Pudemos ratificar essa intencionalidade em sua apresentação oral, uma vez que usou a entonação e as pausas dramáticas para manter o ouvinte atento. No final do seu texto, estabeleceu interlocução com a sequência trabalhada na leitura do conto “Quem matou

Honorato, o rato?”, questionando: “E aí, quem você acha que roubou a carteira?”. Com essa problematização, convidou os colegas a participarem da produção.

Vale ainda ressaltar a cuidadosa organização da história: início, desenvolvimento, clímax e desfecho narrados com clareza, atentando para a estrutura do gênero conto. Nesse sentido, a coerência se estabelece com a temática e com o gênero em questão. A dinâmica de apresentação dessa história demonstrou o quanto a autora se dedicou para esse momento, evidenciando que sua formação leitora também a deixava preparada para enfrentar momentos que envolvessem sua habilidade oral. Isso porque demonstrou autoconfiança a partir de sua escrita, sentindo-se confortável para explorar os recursos necessários à interação, na transposição oral do texto escrito.

Diante das análises, percebemos que foi possível desencadear nas crianças a autonomia para uma produção textual, bem como a capacidade de interpretar textos além do explícito. Acompanhamos, na pesquisa-ação nesta turma, o desenvolvimento de crianças que, antes, respondiam apenas com um “sim” ou “não” a questões que solicitavam posicionamento crítico e reflexivo sobre a temática. Tais crianças conseguiram produzir, a partir das reflexões potencializadas pelas questões-problema, textos orais e escritos que denotaram autoria. Diante disso, a liberdade ao criar começou a ir além do planejado. Quando se sentiram capazes de fazer produções próprias, elas mesmas pediram para escrever histórias sobre algum novo conteúdo ou alguma atividade que achavam interessante, bem como trouxeram, para a sala de aula, textos produzidos em casa, de forma livre.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa-ação, das bases teóricas utilizadas e do contexto específico observado e vivenciado, constatamos que a literatura infantil, utilizada apenas em momentos pontuais, como na troca de livros na biblioteca semanalmente e em momentos vazios de interpretação textual interligados ao livro didático, não se constitui como dispositivo para a formação leitora. Todavia, a partir das práticas planejadas em torno do fortalecimento da interação autor-texto-leitor, percebemos o desenvolvimento argumentativo das crianças, atrelado à reflexão crítico-interpretativa sobre as temáticas postas em diálogo.

Dessa forma, o pouco que conseguimos desenvolver, dado que a intervenção ocorreu no contexto do Estágio Curricular Supervisionado com tempo preestabelecido, abriu portas para que essas crianças consigam ler e escrever de forma crítica.

Como já argumentamos ao longo deste artigo, na etapa de observação diagnóstica a grande dificuldade da turma em interpretar textos. Assim, desenvolvemos um potencial modelo que nos possibilitou aprimorar a formação leitora, ou seja, priorizamos atender às demandas desse contexto específico que necessitava de práticas voltadas à produção e à interpretação de textos.

Por fim, defendemos que a literatura infantil seja didatizada, em sala de aula, de modo a fomentar o interesse, o gosto pela leitura. Além disso, que exerça efetivamente o seu papel social: ser dispositivo para humanização dos sujeitos, reconhecimento de si, do seu lugar no mundo e do lugar do outro, do seu potencial estético transformador e de sua responsabilidade ética como cidadão.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Editora Global, 2019.
- SYPRIANO, Lilian. *Quem matou Honorato, o rato?* 13. ed. rev. – São Paulo: Formato Editorial, 2007. – (Coleção Casa Amarela)
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio – Revista Pedagógica*, 29 jun. 2004. Disponível em: 01d16to7.pdf (unesp.br).
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SYPRIANO, Lilian. *Quem matou Honorato, o rato?* São Paulo: Formato Editorial, 2007. (Coleção Casa Amarela).
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- ZUCKI, Renata. *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. (159 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

SOBRE A AUTORA

Juliana Sales Jacques. Licenciada em Letras Português e Literaturas, Mestra e Doutora em Educação, Professora adjunta do departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Professora orientadora de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Letras Português a distância da UAB/UFSM.

E-mail: juletras.jacques@gmail.com.

Recebido em 06 de junho de 2019 e aprovado em 07 de abril de 2021.