



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III OSMAR DE AQUINO
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA

MAYRA TOMAZ DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA:
REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO LEITORA**

GUARABIRA
2021

MAYRA TOMAZ DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA: REFLEXÕES E
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO LEITORA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a/ao Coordenação
/Departamento do Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
graduação em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Ma. Josilene Rodrigues da Silva

GUARABIRA
2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C377I Cavalcante, Mayra Tomaz de Oliveira.
Letramento literário como práxis pedagógica [manuscrito] : reflexões e implicações na formação leitora / Mayra Tomaz de Oliveira Cavalcante. - 2021.
26 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação : Profa. Ma. Josilene Rodrigues da Silva ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."

1. Letramento literário. 2. Formação leitora. 3. Prática docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12

MAYRA TOMAZ DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA: REFLEXÕES E
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO LEITORA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a/ao Coordenação
/Departamento do Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduação em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 08 / 10 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Josilene Rodrigues da Silva

Prof^a. Ma. Josilene Rodrigues da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Francineide Batista de Sousa Pedrosa

Prof^a. Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Cícero Gabriel dos Santos

Prof^o. Dr. Cícero Gabriel dos Santos
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
1.1 Indicações metodológicas	6
2 ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO: PARADIGMAS SEMÂNTICOS PEDAGÓGICOS	7
2.1 Conceitos de letramento	7
2.1.1 Alfabetização e Letramento	8
2.2 Contação de histórias: caminhos para formação leitora	11
2.2.1 Memórias afetivas	12
2.2.2 Prática de leitura e a relação familiar	13
2.2.3 A construção do leitor	14
3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁXIS LITERÁRIA	19
3.1 Professor “em composição”	17
3.2 Literatura no currículo escolar prescrito	17
3.3 Estratégias de letramento literário	19
3.3.1 Prática pedagógica	20
4 CONCLUSÃO	21
REFERÊNCIAS	23
AGRADECIMENTOS	24

LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO LEITORA

LITERARY LITERACY AS PEDAGOGICAL PRACTICE: REFLECTIONS AND IMPLICATIONS IN READER EDUCATION

Mayra Tomaz de Oliveira Cavalcante¹

Josilene Rodrigues da Silva²

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, os conceitos de letramento no campo da leitura de textos literários, indicados para serem aplicados no ambiente escolar, durante o percurso da educação básica, mais precisamente na fase inicial do ensino fundamental. Para a ilustração da prática foi sugerido um modelo de sequência didática, seguindo os pressupostos teóricos de Cosson (2006) aliados as contribuições de Kleiman (1995), Souza (1994) e Soares (2009), por meio da divisão de quatro etapas integrativas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Pretende-se alcançar uma prática literária escolar menos avaliativa e mais sensível por meio do letramento literário. Assim, os leitores que experienciarem essa ação poderão ser pessoas críticas e atuantes em seu meio social, não se restringindo apenas à sala de aula, mas que ela possa ser repercutida pelos leitores em formação para além dos muros da escola.

Palavras-chave: Letramento literário; Formação leitora; Prática docente.

ABSTRACT

This article aims to analyze, through bibliographical research, the concepts of literacy in the field of reading literary texts, indicated to be applied in the school environment, during the course of basic education, more precisely in the initial phase of elementary school. For the illustration of practice, a model of didactic sequence was suggested, following the theoretical assumptions of Cosson (2006) combined with the contributions of Kleiman (1995), Souza (1994) and Soares (2009), through the division of four integrative steps: Motivation, Introduction, Reading and Interpretation. Through these steps and through the theoretical study carried out for the construction of DS, it is intended to achieve a less evaluative and more sensitive school literary practice through literary literacy. Thus, readers who experience this action can be critical people and active in their social environment, not restricted to the classroom, but that it can be reflected by readers in training beyond the walls of the school.

Keywords: Literary literacy. Reader training. Teaching practice.

¹ Aluna do curso de Pedagogia – da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

² Orientadora-Professora Substituta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

1 INTRODUÇÃO

A motivação propulsora pela escolha temática se deu pela observação da minha prática docente, enquanto professora de Literatura do ensino médio, advinda de estudantes estagiárias do curso de Letras. Na ocasião, indagaram-me sobre o ensino da literatura como preceito para a aplicabilidade da gramática normativa. Tal questionamento levou-me à intriga de qual seria a maneira mais apropriada para o ensino literário. Então, refleti sobre a práxis do ensino da literatura por meio dos letramentos, a fim de que sejam levados em consideração o contexto sociocultural dos discentes em detrimento aos novos saberes que lhes serão apresentados.

A princípio o tema induz um questionamento basilar: de que maneira o ensino da literatura está conectado ao contexto social do educando? A partir dessa provocação, faz-se oportuna a reflexão acerca das concepções e distinções iniciais entre letramento e alfabetização, o processo de leitura fora e dentro da escola e a abordagem pedagógica dos elementos norteadores da práxis docente no ensino de literatura.

Falar sobre letramento implica na dissociação deste termo com a prática inicial de alfabetização. Para tanto, é abordada a fundamentação do termo pelo panorama de Soares (2009), que ao elucidar a origem social do letramento enquanto padrão linguístico e mantenedor do status quo da sociedade, irá em direção ao trato preconceituoso dos aspectos linguísticos, abordados por Bagno (2015). Embora exista uma ponte significativa entre oralidade e escrita, Kleiman (1995) traçará níveis de letramentos distintos entre pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas, trazendo os termos letrados e iletrados, respectivamente.

Diferentemente da acepção do letramento, a alfabetização perpassa por métodos diversos com o fito comum da apreensão de codificação e decodificação dos signos linguísticos. Esse painel é apresentado por Saussure (1916) quando critica a supervalorização da escrita das letras em detrimento da significação da sua imagem. Esse revés é oportuno, pois, denuncia uma prática de letramento engessada na performance que algumas escolas executam em relação ao ensino da escrita da língua materna, de modo que desconsidera, por vezes, os fatores intertextuais das experiências dos educandos.

Diante dessa questão, a valorização dos discentes é necessária frente a carga experiencial que eles trazem consigo, fruto das memórias afetivas criadas no seio familiar, que podem estar relacionadas a contação de histórias ou a outras leituras. Ao ingressarem na educação escolar se deparam com leituras mais complexas que, de acordo com Kleiman (1995) e Cosson (2019), permeiam uma visão crítica da realidade, contribuindo para a formação de um leitor que se apropriará dos textos em detrimento do seu conhecimento de mundo. Para que a prática do letramento literário seja desenvolvida nas escolas, faz-se oportuno se ater aos normativos curriculares, mas não se restringir a eles, pois é na atuação docente que os vínculos interescolares são traçados.

Analogamente aos estudos teóricos que nortearam o embasamento desse artigo, esta pesquisa visa refletir sobre a formação do leitor no ambiente escolar, considerando o contexto de pré-letramento e letramento literário. Visto que alguns aspectos são cruciais para o pleno desenvolvimento da ação docente, em especial sua formação acadêmica inicial.

A título de estrutura, este artigo está subdividido em três capítulos: o primeiro aborda a distinção entre alfabetização e letramento, seus conceitos e especificidades; o segundo versa sobre contação de histórias, por meio do pré-

letramento vivenciado no ambiente familiar e o início da prática leitora enquanto ouvintes; e o terceiro explana acerca da formação e prática docente, como a formação inicial do professor contribui com sua prática docente e a necessidade de continuação dos estudos e pesquisas por meio de formação continuada.

1.1 Indicações metodológicas

A referida pesquisa para a elaboração do escrito tem natureza teórica, isto é, pesquisa bibliográfica, uma vez que dada a conjuntura da pandemia da COVID-19, ficam limitadas averiguações temáticas em campo, dado que as escolas, durante boa parte do ano letivo encontraram-se em ensino remoto completamente à distância, por meio de aulas online e/ou atividades impressas.

Pesquisa bibliográfica enquanto técnica de investigação é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Neste sentido,

Não se pode definir de imediato que material deverá ser consultado. A experiência, porém, demonstra que é muito importante buscar esclarecer acerca dos principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capaz de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordam o assunto. (GIL, 1999, p. 44).

Para tanto, entende-se que uma pesquisa é desenvolvida a partir das inquietações do pesquisador sobre uma determinada problemática e que, em presença de tal manifestação, procura-se possíveis soluções para supri-las ou transformá-las.

De certo, os autores priorizados para compor o embasamento teórico foram especialistas na área de linguagem tais como: Bagno (2015); Souza (1994); Saussure (2006), Letramento: Soares (2009); Kleiman (1995); Frade, (2007); Cosson (2006) e Leitura e escrita: Freire (1987); Filipouski (2006); Ferreiro (1985). Outras fontes foram consultadas a fim de expandir a compreensão do tema.

2 ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO: PARADIGMAS SEMÂNTICOS PEDAGÓGICOS

Esta cessação opera com o conceito de letramento, partindo da composição etimológica do vocábulo, seu surgimento no meio científico educacional e como se relaciona com a aquisição de leitura e escrita. Apresenta as peculiaridades e distinções entre alfabetização e letramento pelo viés das autoras Kleiman (1995), Jobim e Souza (1994) e Soares (2009) além da concepção linguística de Saussure (1961).

2.1 Conceitos de letramento

Assim como nascem os vocábulos próprios de cada idioma, a palavra letramento surgiu de uma demanda significativa, uma vez que as sociedades são transformadas mediante as mudanças surgidas em seu entorno. Desse modo, passam a conectar-se com informações instantâneas frente às novas tecnologias, o que implica na variação das relações trabalhistas e interpessoais cada vez mais rápida, configurando os novos grupos da sociedade da informação.

Vários mecanismos adotados para a concepção cognitiva introdutória à educação infantil são considerados tecnologias que variam conforme os distintos contextos e podem ser ora efetivos ora não exitosos, essa variante vai de encontro com as experiências a serem utilizadas nos ambientes escolares que têm seu nascedouro em correntes teóricas, estruturadas em estudos de gabinetes e pesquisas empíricas. (SOARES, 2009). Neste caso, a significação da palavra letramento vem de encontro ao uso de tecnologias que são associadas às particularidades dos educandos, suas vivências e experiências, tornando o processo de ensino e aprendizagem completo e individualizado.

Nesse viés, Soares (2009) aponta que a origem do letramento surgiu com o termo inglês *literacy*. Ao analisar sua composição etimológica, tem-se que o prefixo *littera* significa letra e associado ao sufixo *-cy* atribui valor semântico de qualidade, como uma maneira de ser educado. Essa definição imputa ao vocábulo um sentido de condição que o aprendiz se encontra dentro do processo de aquisição de leitura e da escrita, posto como circunstância basilar para o seu desenvolvimento social holístico.

Na perspectiva do português brasileiro, o termo estrangeiro *literacy* ganha uma nova composição visual, que ainda causa divergência entre os dicionários consagrados e populares do idioma: Oxford, Michaelis e Dicio (dicionário *online* de língua portuguesa). De acordo com o dicionário *Oxford Languages and Google* letramento é a “incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever”. Para Michaelis (1998), o termo aparece como um vocábulo antigo, ou seja, praticamente em desuso no cotidiano e tem como significação a “acepção pedagógica da linguagem escrita, da alfabetização”. Já para Dicio a palavra letramento configura um substantivo masculino e significa “processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos; alfabetização: o nível de letramento dos alunos”. Vê-se que, embora não haja homogeneidade entre os significantes, o sentido amplo de letramento é configurado na relação do indivíduo letrado e o seu contexto social.

Apesar de não ser um termo hodierno, porém não demasiadamente ultrapassado, Soares (2009) alega que o surgimento da palavra letramento apareceu por volta dos anos 80 no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” da autora Mary Kato, em 1986. Segundo Kato, a maneira como a língua é utilizada, em uma perspectiva culta e consoante os preceitos da gramática normativa é consequência do letramento, o letramento está para além da junção de morfemas e fonemas, sendo sintaticamente mais complexo no processo de abrangência do uso-reflexão-uso do idioma.

Nesse íterim, associar letramento ao uso de uma linguagem predominantemente culta, ou como foi dito anteriormente própria de quem é educado, faz oportuna a reflexão sobre o preconceito linguístico, uma vez que para a sociolinguística a diversidade das expressões idiomáticas refletem a identidade histórico-cultural e social dos falantes. Ao tratar deste preconceito aplicado à língua portuguesa, Marcos Bagno (2015. p. 21) alega que “o preconceito linguístico no Brasil se exerce em duas direções: de dentro da elite para fora dela, contra os que não pertencem às camadas sociais privilegiadas; e de dentro da elite para ao redor de si mesma, contra os seus próprios membros”. Esta situação é, segundo o autor, superior aos fatores metalinguísticos, aproximando-se mais a uma conjuntura política do que à ciência linguística.

Por analogia à concepção de Bagno, é possível perceber em Kleiman (1995) uma ponte entre a oralidade e a escrita dentro do processo de letramento. Essa

relação se destaca por analisar os estudos do letramento e sua dicotomia significativa, de modo que, não é possível comparar a aquisição do letramento em grupos sociais que se encontram em momentos díspares do desenvolvimento, a exemplo da divergência entre sujeitos alfabetizados e analfabetos. Nessa concepção, Kleiman (1995) distingue a existência de movimentos diversos na aquisição do dinamismo entre oralidade e escrita.

Por se tratar de um desenvolvimento cognitivo, o letramento precede o raciocínio lógico-dedutivo, que é intrínseco à premissa do planejamento. Kleiman (1995) chama esse movimento, de função ideacional da linguagem, ou seja, a oralidade está intrínseca ao processo de escrita, porém o seu foco é o conteúdo e não a forma. O caminho reverso é possível, de modo que a escrita também se relaciona com a fala, mudando a concepção do ideal para o real. Nesse sentido, o campo das ideias e das relações que elas estabelecem entre os falantes ganha sentido amplo, indo de encontro à teoria Bakhtiniana de análise do discurso, que traz o dialogismo da linguagem à polifonia, enaltecendo o caráter linguístico, colocando o texto como unidade de comunicação discursiva.

2.1.1 Alfabetização e Letramento

Embora sejam termos que se relacionem em diversos aspectos, ainda assim a alfabetização é dicotômica ao letramento. De certo, ao nascer, o sujeito é inserido em um meio social e cultural em curso, que é constantemente modificado. Desse modo, a carga de estímulos recebida é constante e provocativa, isso faz com que a criança observe o seu entorno e se deixe compenetrar por ele. Aos poucos, através do seu desenvolvimento natural, ela começa a interagir e exprimir suas impressões positivas e negativas mediante os estímulos-respostas. Então, todavia não seja oralizada, irá demonstrar suas ânsias e desejos a partir de movimentos corporais, balbucios e choros.

Há uma interligação precípua e fortemente manifestada entre a linguagem e a infância. Vê-se, sem muito esforço, o quanto as relações sociais se iniciam de modo natural nas mais diversas agências do letramento. Desse modo, pode-se afirmar que o letramento é preeminentemente anterior ao ato de alfabetizar, mas também ocorre durante o seu processo e posterior a ele. Para adentrar a essa concepção é preciso refletir sobre três pontos relevantes: a linguagem como espaço de sentido, linguagem como caráter dialógico e os aspectos da linguagem oral nos processos de escrita.

Durante o percurso de desenvolvimento humano um aspecto que perdura, independente da fase em que o sujeito se encontra é a compreensão de si, do outro e do seu entorno. A busca pela significação das coisas é uma tarefa pertinente à natureza humana, frente a isso Souza (1994, p. 51), aponta uma teoria Marxista defendida por Bakhtin, ao afirmar que “a interpretação dos sentidos pode não ser científica, mas é profundamente cognoscitiva e está a serviço da práxis”. Nesse sentido, anteriormente à interpretação de um sistema puramente simbólico, monológico e próprio do estudo das ciências, a interação presente no letramento vê na linguagem uma relação de sentido complexa, o que faz com que o sujeito não seja um objeto de estudo fechado em si, mas dotado de palavra e interação direta com o meio social.

Ao falar no sujeito ativo e com voz, pensa-se em pessoas capazes de entender a realidade na qual estão inseridas, de modo a participar dela, migrando da proposição para aceitação, negação ou complementação dos sentidos colocados

como verdades absolutas. Conforme Soares (2004), quando se interfere no processo, de maneira dialógica, dá-se a permissividade de acontecer o letramento, ou seja, a interpretação interventiva dos acontecimentos, para isso não é necessariamente imposto que se saiba ler e escrever, sendo, portanto, possível que um ser analfabeto seja parcialmente letrado e uma pessoa alfabetizada seja parcialmente iletrada, ao mesmo tempo, resultando nos níveis específicos de letramento.

Quando se fala em alfabetização vem à tona as memórias de codificação e decodificação dos signos e a apreensão da junção das letras a fim de formar sílabas, palavras e conseqüentemente frases e textos. Deveras, esse processo não deve ser desmerecido, posto que é de fundamental relevância para a prática docente em seu curso formativo, e não se pode inferir que eles sejam únicos.

Para compreender a dimensão das práticas alfabetizadoras, faz-se concernente mencionar outros métodos que fitam o mesmo objetivo, sejam sintéticos (alfabético/ soletração, fônico/ fonético, silábico) ou analíticos (palavração, setenciação e método global).

As concepções dos métodos, quando vistas de maneira superficial, denotam uma forma abstrata, se a perspectiva frente a elas for um princípio organizacional entrará em questão o posicionamento docente para elencar a maneira adequada de empregá-las, de acordo com o contexto da sua turma e considerando a individualidade dos discentes. Partindo da premissa do reconhecimento icônico das concepções da linguagem, é oportuno mencionar os conhecimentos linguísticos saussurianos, que apontam para aspectos intrínsecos à alfabetização e ao letramento, posto que essa ciência engloba a linguagem humana nos campos fônicos/orais e gráficos/escritos.

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela comunicação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. (SAUSSURE, 1916, p. 34).

Nesse contexto, o autor fala da inversão do grau de importância estabelecido entre a forma e a projeção da mesma, como se uma fosse anterior a outra. De forma metafórica, Saussure (1916) diz que há preferência em ver uma fotografia a conhecer alguém pessoalmente, a contemplação da linguagem codificada tornou-se mais importante que o próprio signo, que é a oralidade da língua. Ou seja, por mais que seja intransigente separar a fala da escrita, elas devem, juntas, se complementarem em um todo respeitável e exequível, sendo a escrita a representação da fala e não a substituição da mesma.

Além de que, do ponto de vista linguístico há outros fatores numerosos que suscitam os prestígios associados à língua falada e escrita, em conformidade com a natureza convencional de cada sociedade. Porém, ao retomar os conceitos de alfabetização e letramento, vê-se a alusão aos sistemas de escrita apresentados por Saussure (1916), especificamente divididos em dois: ideográfico e fonético, o primeiro diz respeito aos conjuntos de palavras e o segundo às escritas fonéticas (silábicas e alfabéticas).

Ao seguir a concepção de que a escrita é posterior à fala, nota-se que entre ambas está o pensamento, posto que a partir da concepção fonológica há uma

transformação. Essa representação pode-se articular aos relatos icônicos, uma vez que ao passar por essa transformação, a imagem assume valor ideográfico, assim Saussure (1916, p. 44) determina que “os signos gráficos constituem a imagem cuja exatidão cumpre determinar”. Neste sentido, é estabelecida uma relação de interdependência, como se fosse um sistema único. Destarte, existe uma crítica linguística ao sistema de silabação, uma vez que as características fônicas de entonação mudam conforme os contextos inerentes aos falantes de modo heterogêneo.

Saussure (1916) relaciona o conceito de signo linguístico ao conceito de imagem acústica, esse termo refere-se ao processo de pensamento associativo que se faz sobre a palavra, o referido signo adquire capacidade psíquica que denota a representação natural dos vocábulos se bifurcando em signo arbitrário e caráter linear do significante. O primeiro está pautado na afirmação que o significante é contrário ao significado, ou seja, nem sempre as palavras se assemelham a sua significação. O segundo trata de uma característica fônica, auditiva e de tempo, o que faz com que uma palavra seja criada a partir da continuação da outra.

Mas nem todo sistema é uma cadeia linear, posto que a língua é formada em coletividade, não se pode modificá-la prontamente. Saussure (1916, p. 88), afirma que “se a língua tem um caráter de fixidez, não é somente porque está ligada ao peso da coletividade, mas também porque está situada no tempo”. Sendo o signo arbitrário por natureza está anteposto às formalidades convencionais da gramática, este se configura culturalmente na sua utilização social.

O signo linguístico pode ser mutável, à medida em que a matéria é modificada, uma vez que o tempo é implacável nas mudanças, e frente ao desuso de alguns vocábulos surgirão substituições diacrônicas das variantes. Chega a ser paradoxal, mas a força de manipulação dos signos está no uso coletivo, nas convenções sociais da cultura da língua. Desse modo, a linguística saussureana estabelece os conceitos de sincronia e diacronia, a partir das deturpações dos signos, a sincronia está ligada à gramática geral (a sistematização dentro de um recorte temporal linear) e a diacronia está na evolução da língua, na sua mutação não linear.

Em vista disso, ao vislumbrar os conceitos que acercam a cultura dos signos (significantes e significados), vê-se um sistema que, embora não esteja concluído, segue uma lógica própria. Nesse caso, em dialogia com o letramento, que não se detém somente ao significante, mas acerca-se muito mais ao significado, tem-se que os eventos de letramento acontecem anteriormente às práticas discursivas letradas. Sobre a desenvoltura infantil, Kleiman (1961, p. 18) diz que “sua oralidade começa a ter características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas”. É no todo mimético que proferirá sentido nas fases iniciais para a criança, eis então que os jogos de palavras, compreensões, acordos e desacordos começarão a atinar o universo do letramento.

Antes de ser alfabetizada a criança já presenciou um mundo letrado, já lhe foram apresentadas as palavras, a comunicação multiversa que embala as convenções de convivência entre pares. Além disso, os eventos de letramento estão intrínsecos às famílias, uma vez que a leitura, escrita e oralidade se engajam de modo significativo. Nesse viés, anteriormente à leitura, a criança escuta histórias (fictícias e reais), lê imagens e recria a realidade a partir da ludicidade do seu interior imagético, progredindo seu campo de compreensão.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2009, p. 37).

Assim, ser letrado não especifica um título material, isto é, não é um parâmetro visual ou convencional, nem tão pouco uma redução à abstração dos signos linguísticos. O letramento agregará sentido no campo linguístico, pois, passada a fase de decodificação, o sujeito letrado passa a interagir criticamente com aquilo que ouve, lê e produz. Dessa forma, Soares (2009, p. 44), indica que o “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” o letramento, portanto, se sobressai a alfabetização, pois emerge de conhecimentos dialógicos com diversos textos e contextos. Mas para que isso ocorra é necessário haver um ambiente favorável ao letramento, visto que há um relacionamento deste com as condições culturais, sociais e econômicas do aprendiz.

2.2 Contação de histórias: caminhos para formação leitora

Nesta sessão, será comentado a respeito das vivências pré-escolares do sujeito em seu meio comunitário social, assim como sua formação para a vida que acontece, de modo natural por meio da observação e adaptação ao meio, antes de ingressar nos estudos formativos direcionais. Para tanto, apoiou-se em Freire (1921), no tocante à acepção leitora do mundo, Souza (2009) na dialogia da linguagem expressada pela criança, durante sua infância, Kleiman (1995) ao que configura o pré-letramento e Koch (2013) no que diz respeito a compreensão do leitor.

2.2.1 Memórias afetivas

Costumeiramente, grande parte das pessoas em idade adulta carregam consigo lembranças referentes às vivências de infância. Em geral, carregados de significação e sentimento, são responsáveis por compor parte da formação integral desses sujeitos, em um processo de percepção das relações interpessoais. Em virtude disso, estudiosos da área da educação revelam que há ligação entre o percurso de memórias afetivas e o universo de letramento literário, em um quadro progressista.

Essas conexões fazem parte da introdução interacionista do sujeito emergente com o seu meio, e mediante às permissões e restrições das pessoas ao seu redor, ele irá ser condicionado aos contratos de convivência implícitos à sua cultura e condição social. A esses elementos pode-se associar a concepção do educador consagrado Paulo Freire (1921, p. 9), o qual alega que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Logo, contempla-se a ordem natural do processo de vivência, em que é possível interiorizar as subjetividades do mundo exterior, tornando-as únicas para si e posteriormente traçando representações dessa.

Além do mais, a leitura de mundo proposta por Freire (1921) dialoga com as concepções de afetividade, uma vez que o caráter visual é por sua vez semiótico, ou

seja, a exploração dos ambientes está correlacionada às experiências afetivas da criança no seu entorno. Esse pensamento de interrelações configura liberdade criativa, pois traça conexões com a representatividade do mundo interior em detrimento do exterior. Esse conceito, corrobora com o prisma de que a maneira como o indivíduo se sente dialoga com a aprendizagem de modo amplo. Assim, não é diferente no sentido do letramento literário, uma vez que o campo semiótico do aprendiz se impulsiona para a imaginação em um misto de sentimentos e compreensões.

Essa primeira sinestesia, do eu relacionada ao outro e ao ambiente, é precípua para o universo do letramento, pois anterior ao pensar, falar e escrever está o sentir. Tal sensibilidade promove à fala um ato de dialogismo e criação, intrínsecos a maneira como a criança é capaz de compreender e recriar sua realidade.

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse modo de agir no mundo. Sua participação na dialética de subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais. (SOUZA, 2009, p. 24).

Nesse viés, a relação da criança que interage com o meio, através da fala, evidencia um ambiente favorável à criação e à emancipação do letramento, capaz de formar memórias afetivas duradouras. Contudo, quando não há um espaço saudável, onde os adultos refletem descontrole emocional, alteração do tom de voz, bem como outras características psicológicas e comportamentais à criança, permeiam-se atitudes de opressão, em que não há liberdade de fala, gerando retração da pessoa em desenvolvimento e o acarretamento de memórias afetivas negativas.

2.2.2 Prática de leitura e a relação familiar

A liberdade de falar está implícita à relação parental de modo condicional, pois, é na família que se desenvolvem as primeiras relações sociais. É nela que tais convenções são estabelecidas igualmente como se ensina e se aprende sobre a funcionalidade das situações cotidianas. Esse caráter dialógico é próprio dessa instituição, porque é nela que são ensinadas a linguagem oral, a significação das palavras, a percepção dos sentidos e a intencionalidade discursiva.

Antes da criança ser apresentada aos processos de leitura e escrita, de modo direcionado, ela, na maioria das vezes, mediante a realidade que a circunda, já observa letreiros e imagens, espalhados nos mais diversos objetos e ambientes. Esse pressuposto desperta a curiosidade da significação e funcionalidade, essa observação nutre o letramento natural que, segundo Kleiman (1995), ocorre diferentemente do letramento escolar. Esse pré-letramento não ocorre somente no ambiente doméstico, através da promoção dos familiares, mas também na comunidade de maneira geral, como em igrejas, na rua, em clubes, dentre outros espaços sociais alfabetizadores.

Os espaços considerados agências de letramento contribuem, de maneira indireta e despretensiosa, para a formação da criança. Quando essa se encontra em um ambiente que incentiva a fala, a escuta e o manuseio de materiais próprios da

cultura letrada implicam na imersão instantânea, pois, à medida que aprende a se comunicar de maneira oralizada já estará assimilando também mecanismos de leitura.

Vale ressaltar que quando a instituição familiar se preocupa com o desenvolvimento cognitivo dos filhos em idade pré-escolar promove um ambiente alfabetizador para eles. A exemplo disso, a prática de contação de estórias desde cedo, ou cantigas de dormir aludem a esse cenário proativo da imaginação e desperta o interesse pelo campo das letras. Para Kleiman (1995, p. 96), “a estória noturna é o evento de letramento maior que ajuda a estabelecer padrões de comportamento que recorrem repetidamente durante a vida de crianças e adultos”. Essas leituras devem ser regadas a perguntas, que impliquem o entendimento da estória, as relações de afetividade e o dueto entre texto e vida, com o intuito de criar um vínculo de participação com o ouvinte, uma vez que quando as crianças ainda não sabem ler, é importante adaptar os livros à idade e condição de desenvolvimento próprias.

Nesse contexto de liberdade, onde a criança é sujeito e expressa suas percepções por meio de palavras, através da interação com os seus parentes, há uma troca explícita de aprendizagem por meio da catarse*, na qual a criança identifica-se com o perfil do personagem na narrativa. Por consequência, a não consideração da percepção da criança, neste espaço pessoal, gera uma compreensão monológica da realidade. Tendo em vista a concepção de infância, linguagem e cultura que “requer uma abordagem da constituição do conhecimento como criação polissêmica, graças à qual o homem descobre a própria realidade como produto histórico-social de suas ações e representações simbólicas” (Kleiman, 1995 p. 25), faz-se oportuno que o espaço de leitura familiar seja cada vez mais amplo e favorável à liberdade de imaginação e construção desses sentidos. A leitura é capaz de agregar qualidades inestimáveis ao desenvolvimento infantil, em esparsas habilidades de comunicação oral e posteriormente escrita. Mas é na linguagem que há a percepção de características que extrapolam o contexto familiar e refletem a diversidade da experiência social, chamada por Souza (1994) de linguagem extralinguística. A esse respeito,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1981, p.123 apud SOUZA, 1994 p. 99).

Percebe-se, portanto, que a linguagem oral, construída anteriormente aos processos formativos da linguagem escrita, é um feito de construção social, uma vez que é um ato de interatividade. Essa troca de experiências dos contatos afetivos causa impacto no desenvolvimento do leitor, que aguça seus sentidos íntimos para o seu exterior, tecendo significações ambivalentes. Assim, o processo de percepção dos espaços, pessoas, objetos bem como a interação da criança com esses, livre de demagogias pedagógicas, causam, em detrimento à liberdade do brincar, o desprendimento curioso, próprio do aprendiz.

2.2.3 A construção do leitor

Seguramente, o ambiente doméstico é impactante na formação leitora da pessoa em desenvolvimento, sobretudo na participação ativa das crianças em um espaço de fala e escuta ativo. Consoante Rojo (apud Kleiman, 1995 p.70), “o desenvolvimento de linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ões) social(ais) – família, (pré-)escola etc.” Como processo natural, quando é citada a fala anterior à escrita, implica na dependência da participação do infante nas práticas de letramento (leitura e escrita) de sua família, resultando em um grau maior ou menor de práticas discursivas.

Frente a esse cenário não é difícil imaginar a disparidade dos níveis de letramento que cada estudante se encontra ao ingressar em uma instituição escolar na educação infantil ou no ensino fundamental. Há uma percepção, própria do senso comum, que quando não se é estabelecido um pré-letramento, as crianças não conseguem manter a linearidade das ideias por meio da oralidade, ao ponto de haver interferência de comunicação com precisão.

Sendo o letramento um compilado de ação-percepção-ação do meio, os modos de participação da oralidade no letramento da criança irão passar por nuances perceptíveis e por vezes isso compilará em concepções não valorizadas da escrita. Emergente a essa diversidade da língua, mediante o meio em que vive, a criança começa a perceber-se distinta de seus pares e essas conquistas sociolinguísticas destoam em uma variedade peculiar do ambiente de aprendizagem, enquanto espaço misto.

A escrita, nesse sentido, surgirá como representação fônica e gráfica da fala. Essa ponte tende a custar um desdobramento multilateral entre escola e comunidade escolar. Não é fácil abster-se da realidade vívida para criar um ideal paralelo. Dito isso, é oportuno refletir sobre o letramento escolar, enquanto reproduzidor de um status quo, o qual é atingido pela pobreza e outros processos de reprodução de desigualdade. Conforme Kleiman (1995, p. 45), “uma prática escolar que visa ao domínio da escrita para a produção de um texto expositivo abstrato, internamente, pressupõe uma separação polarizada entre a oralidade e a escrita”. Em outros termos, esse letramento analisa a escrita como um objeto de ensino, distinguindo o texto oral do texto verbalizado, colocando-o em duas modalidades, resultando em um modelo de letramento autônomo.

Por outro lado, quando se há um grau de abstração maior, dado pela iniciação à escrita, embora não se tenha nesse momento uma atitude de produção textual aparente, há uma combinação mais organizada das formas orais, implicando em um plano ideacionário. Freire (apud Kleiman 1995, p. 47) alega que “na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento dos cidadãos nos movimentos sociais”. Nesse sentido, é notória a linha tênue que se estabelece em um letramento emancipador do sujeito, o que implica diretamente em suas práticas sociais.

A concepção Freiriana sobre o impacto da leitura em detrimento da visão do sujeito sobre sua realidade, como produto histórico-social de sua produção, dialoga com a constituinte Bakhtiniana, quando afirma que

o objeto das ciências humanas é, portanto, não só o homem, mas o homem como produtor de textos, pois sua especificidade é estar sempre se expressando, sempre criando textos. O ato humano é um texto em potencial. O texto é reflexo subjetivo de um mundo objetivo, é a expressão de uma consciência que reflete algo sobre a realidade objetiva, sua mais

profunda compreensão depende da interação que o texto estabelece com o contexto dialógico do seu tempo Bakhtin (SOUZA, 1994, p. 25-26).

Vê-se a sincronia exercida pelo texto como uma tecitura subjetiva da realidade (objetiva), o que implica que ao adentrar em um universo textual, a criança não irá prontamente ser um produtor complacente de textos abstratos, porque haverá primeiro de compreender o seu entorno e a partir dessa otimização, leitura e escrita fluirão gradativamente.

Um leitor, portanto, não nasce prontamente mediante regras padronizadas e fórmulas de leitura decretadas em uma sala multiversa por igual período. O letramento escolarizado, quando posto como termômetro de padrões sociais, irá comparar, segundo Kleiman (1995), a fatalidade do fracasso escolar à vulnerabilidade social, porquanto, a falta de educação estará atrelada à ignorância do sujeito, como uma pessoa “não estudada”. Esse impasse da ausência de saber se expressar se torna um espelho cultural que repercute no ambiente escolar, gerando busca de resultados imediatos de leitura ativa.

A escola, por sua vez, será um espaço mediador entre essas aparentes disparidades dos sujeitos. Em um ambiente nivelador (no sentido de buscar gerir o espaço da sala de aula de modo inclusivo), o letramento escolar deve ser condutor da capacitação dos indivíduos, ao unir habilidades específicas da fala relacionados à leitura. Essa função impacta diretamente no letrado (pessoa dotada de tais habilidades), fazendo com que o sujeito progrida em uma linha constante que o destoe de um passado não-letrado.

A língua é, com efeito, canal de veiculação e participação no universo do letramento, ao passo que executa essa adaptação do leitor passivo para o leitor crítico. Essa comunicação oral obedece a padrões normativos, o que faz com que a língua se manifeste diferentemente quando usada publicamente. Essas convenções linguísticas interferem na maneira como as crianças aprendem, uma vez que as práticas de leituras muitas vezes se distanciam da sua realidade sociolinguística, Kleiman (1995) chama esse efeito de universalidade da linguagem, atribuindo a ele a instrumentalização mediadora dos sentidos.

Na medida em que a introdução ao letramento escolar é iniciada, é contada de forma cronológica as etapas que a criança deve passar até que obtenha um grau de leitura e compreensão desejados. Embora, as estratégias de leitura perdurem durante todo o curso da educação básica, são nos primeiros anos do ensino fundamental que há uma segregação entre os níveis de aprendizagem que, consoante Soares (2009), os indivíduos dividem-se em alfabetizados, letrados ou analfabetos. Essa medição do nível de letramento é tão supérflua que, como são organizadas em posições qualitativas, não há como mensurar que um indivíduo é iletrado com base apenas no seu conhecimento formativo, ignorando por completo as suas aprendizagens informais.

Partindo para o processo de interação, não se deve considerar de maneira isolada o leitor ou o texto. Ambos se combinam de modo que é na intencionalidade discursiva que o autor pensa no leitor, a fim de que haja uma compreensão massiva. Segundo Koch (2013, p. 21) “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”. Por esse ângulo, observa-se um cenário diverso, que abre espaços para que leitores distintos possam ter compreensões destoantes a cerca de um mesmo escrito, de modo que cada um preencha os vazios do texto à sua maneira.

Para que haja a compreensão textual, independente das especificidades interpretativas entre leitores, faz-se mister considerar alguns fatores que, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, ponderam no dinamismo da aprendizagem. Dentre eles pode-se destacar aspectos materiais, linguísticos ou de conteúdo. Para Koch (2013), os aspectos materiais são aqueles que afetam diretamente a compreensão do leitor, tais como: fonte da letra, cor e textura do papel, uso de letras maiúsculas e minúsculas e até o uso demasiado de abreviações. Além disso, do ponto de vista linguístico, algumas estruturas sintáticas podem atrapalhar o entendimento do leitor, como ausência de sinais de pontuação ou o uso deles de forma errônea.

A formação leitora perpassa por diversos estágios e em um contexto de letramento escolar as atividades de leitura são cruciais para a formação dessas habilidades intrínsecas a formação do estudante letrado. Em virtude desse processo, o leitor precisa interagir com o texto, baseado nas memórias afetivas e nas experiências vivenciadas por ele nos mais diversos âmbitos, em uma relação texto-vida, para que ao decorrer da leitura, ele possa desenvolver um pensamento crítico e atuante. Logo, as escolhas das leituras realizadas pelos docentes devem implicar no conhecimento tácito do seu alunado, na tentativa de criar aproximação com o conhecimento de mundo deles, a fim de despertar neles o gosto e o interesse pela leitura.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁXIS LITERÁRIA

Nesta sessão, abordar-se-á temas referentes ao trabalho docente, desde a sua formação acadêmica básica do curso de Pedagogia, numa perspectiva discente, perpassando pelos principais referenciais curriculares até a aplicabilidade de teorias e práticas literárias no ambiente de sala de aula. Para tanto foram consultadas fontes como o PPC da UEPB, as DCN, a BNCC e colaborações de Cosson (2015; 2019).

3.1 Professor “em composição”

O ingresso no curso de pedagogia pressupõe a disposição para uma aprendizagem ampla e multifacetada por parte do graduando, uma vez que o profissional atuará em várias áreas do conhecimento. Ao adentrar mais especificamente no campo literário, é comum que seja feita uma alusão direta à língua portuguesa, pelo seu aspecto linguístico, e também à história, enquanto narração de períodos anteriores. Dada a famigerada nomenclatura “polivalente” aos professores pedagogos, os conceitos literários, assim como outros componentes da ementa do curso, são estudados de maneira superficial e demandam uma lacuna significativa na aprendizagem formativa, o que enfraquece a base de aprofundamento curricular e repercute na sua conduta didática posteriormente.

Para adentrar nesse quadro, faz-se imperiosa a análise do documento que gere tal currículo, neste caso foi o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) do Campus III da UEPB, em Guarabira-PB. O escrito rege todas as disciplinas aplicadas à licenciatura de Pedagogia e, com tal responsabilidade, versa sobre o oferecimento dos conteúdos durante toda a formação inicial de professores. De tal maneira, os componentes curriculares analisados foram: Leitura e produção de textos e Literatura Infantojuvenil, que têm como códigos PED03208 e PED03209, respectivamente.

A respeito do elemento Leitura e produção de textos -componente curricular básico específico do curso-, com 45 (quarenta e cinco) horas/aula, nota-se que, ao abordar a tipologia e os gêneros textuais, há uma condução do viés laboral que se volta para a macroestrutura textual, ou seja, para os aspectos estruturais e superficiais da produção. Os pontos avaliativos do ensino se sobressaem a uma escrita livre e desprendida dos paradigmas normativos, que, por vezes, rompe com a esfera criativa. Dentre alguns dos autores indicados como referenciais teóricos pelo Campus está Koch (1998), com o livro “Texto e a construção dos sentidos”. Embora os sentidos sejam, de forma exacerbada, enveredados pelo trato do letramento, aqui temos um engessamento formal dos textos.

Sobre o item Literatura Infantojuvenil -componente curricular eletivo-, composto por 45 (quarenta e cinco) horas/aula, trata-se de um perfil de cunho histórico, perpassando por aspectos socioculturais e metodológicos do ensino da literatura, atendendo aos públicos, tanto infantil - dada a contemplação da educação infantil - quanto infantojuvenil - quando perpassa pela etapa do ensino fundamental na primeira fase - .Quando se detêm de um estudo literário histórico, possivelmente, há o impedimento da abordagem prática da análise, detendo-se, por vezes, a características conteudistas, em especial no contexto do ensino emergencial remoto. Embora o componente apresente a versatilidade da condução por linguagens verbais, não-verbais e mistas, durante a explanação das aulas síncronas, bem como dos estudos assíncronos, os professores em formação ficam fadados ao aspecto teórico, por excelência.

Vê-se que, ao longo de uma jornada formativa, têm-se apenas duas disciplinas que, diretamente, atêm-se ao trato de leitura, produção de textos e literatura. Porém, cabe salientar que, dentre elas apenas uma é obrigatória, podendo a outra ser, de livre escolha do estudante cursá-la. Mesmo optando por escolher ambas, ainda se constitui insuficiente a conjuntura norteadora para um professor formador de leitores e escritores. Essa não oferta implica na baixa credibilidade dada à literatura infantojuvenil. De todo modo, é imperioso que o docente em formação busque, constantemente, outros meios formativos a fim de complementar o respectivo embasamento teórico.

3.2 Literatura no currículo escolar prescrito

Da mesma maneira que ocorre na formação em licenciatura docente, infere-se que ao contemplar o âmbito escolar sem falar em literatura seria como dissociar sua função social da prática laboral, assim dizendo, embora haja uma crítica expoente sobre a escolarização do ensino da literatura de maneira abrangente, envolvendo todos os estudantes que passam pela educação básica, ainda assim é preciso democratizar o acesso a esse tipo de leitura na escola. Desse modo, ler um texto literário é distinto da ação leitora de outros gêneros textuais, pois essa captação é dialógica por essência.

Nesse aspecto, segundo Cosson (2019), quando se lê uma obra literária nota-se pontos de aproximação entre o leitor e o texto, parte de uma identificação construída pelo contexto social do interlocutor. Por isso, cabe o pressuposto de que a presença do escrito literário na formação do cidadão, enquanto leitor, se dá nessa utilização linguística de reconhecer na leitura características da sua história, no seu meio social. Verdadeiramente, na criação literária, Cosson (2019) não faz sua composição refletindo de maneira isolada, ele pensa, pois, em um leitor que receberá seu texto, que o lerá, e lendo, possa refletir, indagar e quiçá reconhecer-se.

Provavelmente, toda escola, ao construir seu currículo, pauta-se em aspectos doutrinários nacionais e/ou estaduais e/ou municipais. Para isso, toma-se alguns normativos como referenciais curriculares nacionais, tais quais: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) e Base Nacional Comum Curricular. A partir deles, é fulcral refletir a cerca da disposição do ensino da literatura e a aplicabilidade deles na alçada escolar.

Tomando como pressuposta a análise limiar das DCNEF, têm-se que o público infantil, mediado por uma etapa etária correspondente de 0 (zero) a 3 (três) anos em creches e de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos em pré-escola, recebe o primeiro contato com a educação formal, dentro das suas especificidades e adequações. Nesse interim, a apresentação das concepções “que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil deve considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2013, p.88). Ou seja, nessa etapa espera-se que a aprendizagem ocorra de modo integralizado ao desenvolvimento multidimensional da criança, portanto, esta, enquanto sujeito em formação, terá um ritmo biológico, bem como a compreensão do seu externo, de maneira singular.

O currículo prescrito das DCN estabelece princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam as interações de práticas educativas a fim de proporcionar as crianças experiências grupais entre pares, bem como a interação com crianças de faixas etárias diversas. Nesse aspecto, o ensino da literatura deve abranger um contexto mais amplo do que apenas as rodas de leituras orais, por conduções moldadas do docente. Nesse cenário, depreende que o professor haja mais em detrimento às expectativas lançadas pelos alunos, uma vez que a dialogia deve ser o ponto chave, pois, este é o momento da aquisição oral, e para tanto depreende-se que aconteça a dialogia própria das ações comunicativas.

Neste mesmo normativo, no tocante ao Ensino Fundamental obrigatório (de nove anos) com faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos tem aspecto mais social, posto que considera que dentro deste recorte de idade e de desenvolvimento a criança seja mais atenta ao seu meio, e, por conseguinte, tenha a aquisição mais adequada da leitura e da escrita, com possibilidades intelectuais mais abstratas, assim, o currículo oculto, próprio do letramento, será contemplado com maior amplitude.

Por outro lado, a BNCC vincula a etapa da educação infantil conceitos como educar e cuidar, entendendo-os como passos indissociáveis dentro do desenvolvimento próprio da criança em formação. São lhes dados os seguintes direitos durante o curso formativo: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Assim, ao serem apresentados ao universo literário esses devem ser nutridos, de modo que abarquem os campos de experiências apresentados pela norma, tais quais: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ainda sobre a Base, na educação infantil, há alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos que aludem o universo da literatura para crianças pequenas (4-5 anos), tais quais: (EI03CG02) que versa sobre a escuta e recriação de histórias, no campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” e (EI03EF01) que fita a expressão de ideias por meios orais ou escritos de maneira livre, situada no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Neles, é perceptível que o engajamento no campo literário é sensitivo e faz parte do desenvolvimento de modo natural.

No mesmo normativo, ao que tange o ensino fundamental anos iniciais, existe uma sistematização mais complexa da aprendizagem, dividindo os campos de aprendizagem por áreas do conhecimento. O que implica na literatura, não como disciplina, mas como fonte de criação enquadra-se em Linguagens, mais precisamente alocada em Língua Portuguesa. É nessa disciplina que o texto atinge uma centralidade específica, atravessando algumas práticas de linguagens, tais quais: oralidade, leitura/escrita, produção e análise linguística. Dentro desses eixos são definidas algumas habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos de forma mais direcionada ao campo artístico-literário.

Logo, ambos normativos vão de encontro ao reconhecimento da criança enquanto ser em desenvolvimento em um ambiente formativo, o qual é responsável por se ater a todas as especificidades de cada indivíduo. Ao que tange os aspectos da literatura, todos esses campos, eixos e habilidades devem ser contemplados em um espaço bivalente, de modo que um não precise interferir no outro, mas que todos esses conceitos corroborem para uma aprendizagem maciça para além das práticas conteudistas, despertando o gosto e o prazer pela leitura.

3.3 Estratégias de letramento literário

O letramento literário é, antes de tudo, um ato de amor, de empatia e de sensibilidade, que vê no educando a sua completude significativa e relaciona o seu entendimento ao universo textual apreendido. Paulino (1998) descreve o letramento literário: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p.16). Dessa forma, todo aprendizado que perpassa pela escola, antes de mais nada esteve em outros ambientes, provocando inquietude nos leitores.

É no ato da leitura que os sentidos são despertados, de modo que a depender das vivências do leitor, cria-se um sentido factível. De acordo com Cosson (2019) não construímos os sentidos ao ler, a literatura não existe sozinha, ela existe através das pessoas, da leitura e da interpretação que elas fazem, posicionando-se de forma crítica diante do que se está sendo lido, traçando marcas memoráveis ao leitor. Ou seja, a identificação que é feita ao ler uma obra literária está lincada com a bagagem do leitor e a maneira social como os acontecimentos foram apreendidos por ele, acarretando em uma interpretação internalizada, de modo individual.

Mediante observações de Filipouski (2006), o professor é o responsável pela emancipação do leitor e sua construção autoral. Nesse sentido, ocorre a democratização da leitura, saindo o professor do núcleo e colocando o estudante como parte importante do processo e, juntos, farão o desenvolvimento da leitura literária.

Tanto quanto seus alunos, é preciso que o professor se torne sujeito do mundo da leitura e da escrita, que organize registros de acompanhamento do processo de construção do conhecimento de seu grupo, que busque textos que componham a pluralidade de práticas de leitura, que se preocupe com a preservação da memória dos grupos sociais aos quais interage. (FILOPOUSKI, 2006, p. 163).

Percebe-se que a prática docente é um compilado de ações empáticas de modo a compenetrar no entendimento dos discentes, e perceber que existe a capacidade do profissional ser leitor e autor da sua prática pedagógica, a partir da

percepção do entorno social. Além disso, a essência de uma leitura de trato literário não se fecha no campo do sujeito, mas é a partir da visão do outro que acarreta o reconhecimento pessoal.

A formação de um leitor literário, segundo Paulino (1998), pressupõe construções significativas de um leitor que saiba utilizar, de forma estratégica, marcas linguísticas diversas de modo que consiga adequar o escrito ao momento diacrônico de produção. Os acontecimentos dos diversos contextos semióticos, provindos das narrativas ampliam o campo de visão do sujeito leitor, de modo que, este reconhecerá o sentimento do outro como seu. Cosson (2019) considera que esse reconhecimento social é próprio do letramento literário, assim a compreensão do todo pela parte que se toca, é dada numa apropriação contextual. Dessa maneira, um problema de mundo que, inicialmente, é distante, ao ser lido é também adquirido, assimilado e apropriado pelo leitor literário, que internalizará essas concepções e ampliará o seu viés.

Dado o compartilhamento por meio da leitura literária, Soares (2009) frisa que dentro do ambiente escolar, ante o campo de alfabetização e letramento, antes de questionar sobre qual será o melhor método de introdução ao campo letrado, deve-se, portanto, reconhecer como a criança aprende melhor frente ao seu desenvolvimento cognitivo. Tal empasse revela que o letramento literário deve acontecer de modo semelhante, uma vez que, não deve existir dicotomia segregatória entre a vida do estudante, no seu meio social, e sua experiência escolar.

O ensino da literatura não deve ser resumido, em sua essência, aos métodos e teorias convencionais dos livros didáticos. Muitas práticas educacionais estão fadadas a usarem a literatura como pressuposto para o ensino da língua materna, nos aspectos morfológicos e ortográficos, e por vezes, a uma interpretação fixa, que exige dos leitores respostas uniformes e inflexíveis, próprias de uma vertente tradicional. Consoante Soares (2009), à medida que, o espaço escolar reduz as possibilidades do ensino de literatura à práxis delimitadora da criação.

4 CONCLUSÃO

A literatura é uma expressão para além do trato autoral artístico, ela é imprescindível na preparação do leitor durante a formação básica, desde os anos iniciais, ainda na pré-escola, perpassando pelos ensinamentos fundamental e médio. Esse contato, faz com que sejam aguçadas habilidades e competências próprias do mundo letrado e despertam também a capacidade de fazer comparações entre experiências da vida pessoal e do campo ficcional.

Além disso, embora haja a prática do letramento literário em algumas instituições mais emancipadoras, tal exercício não chega a ser comum, pois, por vezes o texto literário é utilizado como pretexto para conceitos ortográficos, semânticos ou estéticos. Contudo, na perspectiva do letramento literário o texto, por sua essência, ser contemplado e junto a isso, ser explorado em amplos sentidos com a finalidade de construir redes semânticas entre as vivências do educando, seu conhecimento de mundo, suas memórias e reflexões com aquilo que está escrito.

Em suma, a literatura deve ser implementada no regime escolar para expandir os pensamentos criativos do educando e não para aprisioná-los em paradigmas normativos, seja de qual disciplina esteja atrelado. Embora a literatura esteja atrelada tão somente à Língua Portuguesa, perpassando por diversas áreas do conhecimento, ainda assim esse recorte é limitado pelos principais normativos, no

currículo escolar. Desse modo, é imprescindível a busca por novas práticas no ensino de literatura na perspectiva de formar um leitor crítico.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 102-143.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, p. 73-92, 2021 DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/15690/11735>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

Dicionário Oxford Escolar para Estudantes Brasileiros de Inglês. Oxford: OUP, 2002. MURPHY, Raymond.

FERREIRO, Emilia; Ana Teberosky. **Psicogênese da língua escrita**; trad. De Diana Myrian Lichyenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. **Práticas de leitura e escrita** / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.) -Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação (UFMS), v. 32, 2007.

FREIRE, Paulo. - **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. / Paulo Freire. - São Paulo: autores associados: Cortez, 1987.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e sociedade.

KOCH, Ingedore Villaça; Vanda Maria Elias. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. – 3. Ed., 8ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

LETRAMENTO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trabalho/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

Michaelis. Moderno **dicionário** da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

PAULINO, Graça. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

SAUSSURE. F. **Curso de linguística geral** – 27. ed. – São Paulo : Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. – Campinas, SP: Papyrus, 1994. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Universidade Estadual da Paraíba. **Projeto Pedagógico de Curso PPC**: Pedagogia (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CH ; Núcleo docente estruturante. Guarabira: EDUEPB, 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo e por tanto.

À Nossa Senhora das Graças por atender meus pedidos de discernimento e sabedoria em meio a tantas demandas laborais.

Aos meus pais, Marinalva e Manoel, que são exemplos de persistência, resiliência e honestidade.

Aos meus irmãos, Manuelle e Mayandson, por me inspirarem nos estudos e na vida.

Ao meu esposo Murilo e meu filho Miguel pelo amor que nutrem em mim.

À professora, Ma. Josilene Rodrigues da Silva, pela disponibilidade, paciência, liberdade e confiança concedidas a mim durante a orientação deste artigo.

Às minhas amigas Adenilma e Inglidy pela credibilidade e apoio emocional.