


Letramentos, decolonialidade e educação literária nos anos iniciais do ensino fundamental


Literacies, decoloniality, and literary education in the early years of elementary education

Alfabetización, descolonialidad y educación literaria en los primeros años de la educación primaria

Angela B. Kleiman¹

 0000-0003-3536-3402

Ivoneide B. A. Santos-Marques²

 000-0003-3667-0674

Falar é existir absolutamente para o outro [...]. Falar é ser capaz de empregar determinada sintaxe, é se apossar da morfologia de uma ou outra língua, mas é acima de tudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. [...] Existe no domínio da linguagem uma potência extraordinária (Franz Fanon, 2020, p. 31-32).

RESUMO: Neste artigo, temos por objetivo analisar resultados de um projeto de pesquisa intitulado “Impactos da Política territorial de alfabetização de crianças no Rio Grande do Norte na formação de alfabetizadores”. Refletimos sobre a formação de professores alfabetizadores de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, matriculadas na escola pública, tratando da leitura literária no processo de alfabetização e letramento. O estudo foi desenvolvido na Linguística Aplicada e está fundamentado teoricamente nos estudos de letramento de vertente sociocultural e nos estudos decoloniais, configurando-se, metodologicamente, como uma pesquisa qualitativa e interpretativista, em cujo desenvolvimento utilizamos como instrumentos de geração de dados questionário, notas de campo, depoimentos, vídeos, fotos e áudios, além de textos orais e escritos produzidos pelos professores. Os resultados da pesquisa sugerem que, no processo de alfabetização e letramento, trabalhar a literatura infantil em uma perspectiva decolonial, com vistas à garantia do direito à aprendizagem, oportunizando a imersão das crianças em práticas sociais de leitura, potencializa sua formação leitora. Nessa perspectiva, são discutidas propostas de formação docente que contribuíram para a ressignificação das práticas

¹ Professora Dra. em Linguística Aplicada (Unicamp) E-mail: (angela.bustos.kleiman@gmail.com)

² Professora Dra. em Estudos da linguagem (IFRN/PPgEL-UFRN). E-mail: (ivoneidebezerra@gmail.com)

pedagógicas na esfera acadêmica, para que os professores possam vivenciar novas experiências e diversificar as práticas de letramento literário com as crianças na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Educação literária; Decolonialidade; Letramento.

ABSTRACT: In this article, we analyze the results of a research project entitled "Impacts of the Territorial Policy for Children's Literacy in Rio Grande do Norte on the Training of Literacy Teachers." We address reading practices for elementary school children's literature in a literacy post-graduate course for public school teachers. The study was carried out in Applied Linguistics and is, in general terms, theoretically grounded in sociocultural literacy studies and decolonial studies, configuring itself, methodologically as qualitative and interpretive research. We used, as data generation instruments, a questionnaire, field notes, testimonies, videos, photos, and audio recordings, in addition to oral and written texts produced by the teachers participating in the project. To improve children's reading development and guarantee them the right to learning, our approach to teaching beginning literacy involves the children's immersion in literacy practices from a decolonial perspective. This demands teacher training courses that innovate and redefine pedagogical practices in the academic sphere, allowing teachers to engage in new experiences and diversify literacy practices in their own classrooms.

KEYWORDS: Teacher training; Literary education; Decoloniality; Literacy.

RESUMEN: En este artículo, analizamos los resultados de un proyecto de investigación titulado "Impactos de la Política Territorial de Alfabetización Infantil en el Rio Grande do Norte en la Formación de Profesores de Alfabetización". Reflexionamos sobre la formación de profesores de alfabetización para los primeros años de la enseñanza primaria, matriculados en escuelas públicas, abordando la selección de materiales para la lectura de literatura infantil. El estudio pertenece al campo de la Lingüística Aplicada y se basa teóricamente en estudios de alfabetización de carácter sociocultural, así como en estudios decoloniales. Se configura, metodológicamente, como una investigación cualitativa de carácter interpretativo. En su desarrollo, para la generación de datos se emplearon diversos instrumentos, tales como un cuestionario, notas de campo, testimonios, videos, fotos y audios, además de textos orales y escritos producidos por los docentes participantes del proyecto. Se sostiene que, para promover el desarrollo lector de los niños y garantizarles el derecho al aprendizaje, necesitamos alfabetizar a través de la inmersión en prácticas sociales de lectura desde una perspectiva decolonial. Ello exige una formación docente que innove y redefina las prácticas pedagógicas en el ámbito académico, de modo que los profesores puedan tener nuevas experiencias y diversificar las prácticas de alfabetización en el aula.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesor; Educación literaria; Decolonialidad; Alfabetización.

Considerações iniciais

A opção decolonial³, própria de movimentos e projetos reivindicatórios

³ O conceito de *decolonialidade* refere-se a uma maneira de pensar e de estar no mundo, não um método para estudar. Pensar decolonialmente significa desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseados na diferença entre sujeito cognoscente e objeto a conhecer. [...] A decolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e se fazer nesse estar desobedecendo aquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos (Langer, 2014).

identitários contemporâneos, caracterizada como uma forma de ser, estar e conhecer o mundo, que questiona o eurocentrismo e as ideias universalistas impostas nas Américas e no Caribe até hoje (Mignolo, 2003; Quijano, 2005), está na contramão das instituições e corporações que determinam e executam as políticas públicas nas áreas da educação, arte, saúde, das relações raciais e de gênero no Brasil.

Por quais meios alguma forma desses ser e saber decolonial pode ser integrada à formação continuada do professor, muitas vezes o único representante da escola, sem um coletivo social que o legitime ou represente? Integração difícil, uma vez que não se trata de ensinar novos conteúdos, mas de uma forma de estar no mundo e de pensar sobre esse mundo. Essa opção decolonial pode, e deveria, coexistir com uma opção teórica que prevê o enraizamento das atividades de ensino no contexto sociocultural do aluno, uma das premissas dos estudos de letramento que preveem o ensino da escrita como prática social. Com essa sustentação teórica sobre a língua escrita, práticas importantes para professores e alfabetizadores, como a seleção de livros para leitura, podem ser (re)apresentadas com base em uma perspectiva decolonial.

A discussão acerca dos problemas de ensino e aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental⁴ tem se tornado ainda mais intensa desde que foram divulgados os últimos resultados avaliativos da leitura, que apontam não termos atingido ainda as metas traçadas no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ao alcançarmos 59,2%, chegamos próximo, superando os 56% de 2023, mas o índice permanece abaixo da meta nacional traçada pelo Ministério da Educação (MEC), de 60% das crianças alfabetizadas. Há urgência para que isso aconteça; porém, pelo menos aparentemente, a preocupação parece ser muito mais em exibir resultados positivos obtidos, apressadamente a qualquer custo, a fim de não “perder recursos”, do que com a busca de soluções mais adequadas para a superação das causas reais desses resultados.

Na corrida por resultados exitosos a qualquer custo, nas secretarias, a ordem

⁴ Um segmento de ensino em que as crianças precisam, de acordo com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024b), se alfabetizar no segundo ano.

é ir às escolas observar o que os professores estão fazendo na sala de aula. Buscam-se os culpados pelos resultados insatisfatórios e, geralmente, a culpa recai sobre os professores, vistos, muitas vezes, como despreparados, desinteressados e até irresponsáveis. Sem uma articulação de um sistema nacional de formação de professores alfabetizadores (apesar da existência de um Plano Nacional de Educação decenal, aprovado em 2014, que poderia ter incluído tal objetivo), a formação não dá conta do que é necessário à ressignificação de práticas de leitura na escola que favoreçam a aprendizagem.

Recentemente, em contato com pesquisadores que participavam de um evento científico da área de alfabetização, ouvimos a seguinte afirmação: “No meu Estado, a ordem é treinar os professores e as crianças, a fim de alcançar um melhor resultado de imediato, já agora”. A expectativa era que, em dois meses, na avaliação subsequente, o Estado dessa profissional já obtivesse um melhor resultado em exames que medem a fluência leitora das crianças. Sob pressão, alfabetizadores e técnicos de uma secretaria municipal têm se deparado com expressões do tipo: “A eficiência é resultado do treino, como diz Bernardinho”. Chegamos ao ponto de um(a) gestor(a) educacional atribuir autoridade para falar de educação fundamentando-se no discurso de um técnico de voleibol da seleção brasileira?

Isso é preocupante pelo retrocesso que a ideia de treino representa no contexto educacional, visto que encerra em si a volta a uma concepção instrumental de educação linguística. Tal concepção foca nos aspectos estruturais da língua, priorizando apenas a repetição, a memorização e a “decoreba” de sons, fonemas, letras, sílabas, palavras e frases, para que as crianças os utilizem por ocasião das provas a que são submetidas, evitando que estados e municípios não percam recursos financeiros.

A melhoria do ensino poderia vir da assunção de uma perspectiva decolonial de trabalho via letramento com o texto literário, repensando as práticas de ensino de leitura. Na ausência disso, entram em cena modelos de ensino desenvolvidos por instituições privadas (fundações, institutos etc.), em cujo olhar a educação, muitas vezes, não passa de uma mercadoria valiosa para elas, que são contratadas para, instantaneamente, conseguirem os resultados exigidos pelos organismos

financiadores. Estes só visam o que propõem os modelos globais de avaliação educacional: a apreensão de uma visão instrumental de educação, focada em competências e habilidades individuais, com base em leituras de temas infantis universais, raras vezes matizados com cores locais ou contemporâneas.

. Diante dessa situação, nos perguntamos: o que fazer na formação de professores para torná-los capazes de enfrentar as dificuldades de leitura das crianças, em face das exigências de uma lógica de mercado, e alfabetizá-las nos parâmetros de uma prática social de letramento — a leitura de textos da literatura infantil embasada numa perspectiva decolonial?

Neste artigo, temos por objetivo analisar resultados do projeto de pesquisa Impactos da Política Territorial de Alfabetização de Crianças do RN (Pró-Alfa RN), que investigou a formação continuada de professores alfabetizadores nas ações do Pró-Alfa, em desenvolvimento desde 2024⁵. Quanto à organização: nesta primeira seção, apresentamos, nas considerações iniciais, o objeto e a problemática investigada, assim como os objetivos e o contexto da pesquisa; na segunda seção, discutimos os fundamentos teórico-metodológicos que ancoram o estudo realizado; na terceira seção, analisamos os dados da pesquisa em uma abordagem qualitativa e interpretativa; na última seção, tecemos algumas considerações finais sobre os resultados apontados pela pesquisa para, por fim, apresentarmos as referências utilizadas.

Decolonialidade, Letramento e Alfabetização: aspectos teóricos da pesquisa

Nas escolas brasileiras, a escolha de obras literárias adotadas na sala de aula ainda se orienta por uma visão canônica e eurocêntrica⁶ de literatura que valoriza a

⁵ O estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa e interpretativista (Ludke; André, 2012), desenvolvida no escopo da Linguística Aplicada e foi realizada com professores alfabetizadores das redes estadual e municipal do Rio Grande do Norte vinculados ao “Programa de formação continuada em alfabetização para profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental”, política pública em desenvolvimento no Brasil como parte de outra política mais ampla do Ministério da Educação (MEC), o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituída pelo PL 4937/2024, que garante o direito à alfabetização das crianças brasileiras na idade certa, isto é, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

⁶ O termo eurocentrismo refere-se a” [...] uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais

produção cultural de autores europeus ou de autores que seguem modelos hegemônicos importados, distantes da realidade local dos estudantes. Essa escolha pode ser uma das razões pelas quais os textos literários se tornam pouco atraentes para os alunos, impactando o desenvolvimento de sua competência leitora. Logo, compreender como operam os mecanismos de colonialidade da linguagem, a qual consiste, segundo Mignolo (2003, p. 298-300), “na diferença colonial em ação na linguagem”, torna-se elemento fundamental na formação do professor alfabetizador. Essa diferença diz respeito ao modo como o colonizador subjuga a língua/linguagem do colonizado no processo de colonização, inferiorizando-a em relação à do colonizador, consolidando a relação de desigualdade.

Abordar a literatura sob a ótica colonial na escola é legitimar diferenças entre brancos e negros que oprimem, silenciam e apagam a existência humana, não somente inferiorizando-a, mas, fundamentalmente, promovendo o epistemicídio: um processo de dominação ideológica e política que se alinha ao modelo capitalista de produção cultural. Tal modelo é sustentado pelo propósito de deslegitimar conhecimentos produzidos por grupos socialmente marginalizados pela cultura hegemônica, a qual só valida seus próprios saberes.

Em relação aos oprimidos, Mignolo (2003) defende o direito epistêmico de fala para eles, a fim de que possam produzir suas próprias narrativas. Para isso, abordar a linguagem em uma perspectiva decolonial na escola pode ser uma alternativa para aumentar o interesse dos estudantes pela leitura, pois, nessa perspectiva, as crianças podem desenvolver uma maior identificação com obras que retratem sua cultura local, considerando seus valores, suas práticas sociais e os costumes do seu povo. De um ponto de vista estético, e pensando que a seleção de literatura para essa faixa etária (e escolar) recai prioritariamente no livro-ilustrado⁷, uma escolha

europeias foram vistos como projetos globais [...], narrados de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada” (Mignolo, 2003, p. 41). Essa ideia de colonialidade do saber (Quijano, 2005) relaciona-se ao eurocentrismo, configurando-se como uma visão construída a partir dos ideais capitalistas, os quais pregam a supremacia do saber europeu sobre o conhecimento produzido no Sul Global.

⁷ O livro ilustrado é considerado de grande potencial hoje. Hunt (2010, p. 234) citando Landes, nos diz que “O mais importante [...] é que ‘no entendimento dos ilustradores de hoje, os livros-ilustrados lidam na realidade com dois argumentos, o visual e o verbal; e cada um pode ser escalonado separadamente para um mútuo reforço, contraponto, antecipação ou expansão.’ Hunt defende que “eles têm um grande potencial semiótico/semântico; decididamente não são simples coleções de

desse gênero da literatura infantil, enraizada no contexto, em vez de livros com imagens que falam uma linguagem universal, porém uniforme, pasteurizada e desprovida de sabores, cheiros e cores locais, tem potencialidade maior de criar entusiasmo e interesse entre os alunos, condição *sine qua non* para a formação do leitor.

Enfrentar a problemática da colonialidade do saber não demanda, necessariamente, pensar novas metodologias ou teorias, mas (re)ver essa questão a partir de um prisma essencialmente político, como afirma Kleiman (2013, p. 50): “A proposta envolve olhar do Sul [...] com olhos do Sul para o Sul”. O objetivo é romper fronteiras, para sairmos da “zona do não-ser” (Fanon, 2020), onde somos subjugados, objetificados e desumanizados pelo racismo e pelo corte de classe de que fala Freire (1985)⁸. Este não se resume à segregação pela cor da pele, mas também pela inferiorização da cultura e, conseqüentemente, pela deslegitimação dos nossos saberes e da nossa linguagem, para nos silenciar e oprimir, enquanto se legitimam apenas os saberes produzidos pela “alta cultura” europeia ou imperialista, moldada pelos valores do Norte. Sulear o discurso escolar potencializa imprimir nele a ideia de esperança e a possibilidade de transformação.

Uma possível abordagem decolonial na educação literária propõe-se a superar práticas pedagógicas que priorizam modelos epistêmicos dominantes e a favorecer a valorização de saberes locais, aspectos necessários (embora, é claro, não suficientes) para gerar equidade e promover a vivência da vida democrática. No processo de formação de alfabetizadores e professores da escrita, incorporar princípios da decolonialidade na proposta de educação literária significa lançar um olhar crítico sobre os poderes instituídos, buscando ressignificar o currículo, ao retirar visões de mundo eurocêntricas e imperialistas, a fim de valorizar saberes e narrativas de diferentes culturas, locais, não ocidentais. Essa abordagem, quando incorporada ao contexto da sala de aula onde o professor em formação continuada trabalha, pode ser integrada ao conjunto de estratégias e práticas que visam

imagens [...]”.

⁸ De acordo com Silva e Piacentini (1985, p. 48), “é inviável compreender o problema da linguagem sem um corte de classe. Não é possível compreender o problema da linguagem sem uma referência ao poder, e o poder é o poder de classe, evidentemente”.

transformar a prática pedagógica, promovendo um ensino que reconheça e respeite as diferenças, construa uma identidade decolonial e ofereça uma educação mais justa e inclusiva para as crianças das classes sociais menos favorecidas nas instituições públicas de ensino.

A proposta a ser discutida tem suas bases teóricas assentadas em uma visão de ensino da escrita que, partindo da concepção crítica de alfabetização (Freire, 2009), proposta na pedagogia freiriana, entende esse fenômeno (o letramento) em uma perspectiva histórica, sociocultural e política (Kleiman, 1995). As práticas de leitura e de escrita são assumidas como práticas sociais, situadas, multimodais e multiletradas, visto que, atualmente, os letramentos são múltiplos, multifacetados e mediados por tecnologias: o letramento escolar não se limita ao trabalho com a linguagem verbal do texto escrito.

Em muitas escolas, ainda vigora a compreensão de que alfabetizar é basicamente apreender o modo de funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e treinar, a partir de atividades de memorização, a representação gráfica e os sons das letras para formar sílabas e palavras. Nessa visão, tem-se uma compreensão de que alfabetizar depende apenas da apreensão do SEA, em detrimento de uma integração cultural nos usos sociais da escrita para além do cotidiano escolar. Todavia, esse modo de ensinar não desenvolve as competências e habilidades necessárias ao que se define como alfabetização, visto que essa não se reduz à apreensão do código escrito. A alfabetização na perspectiva do letramento não se limita a habilidades individuais.

Para alfabetizar na perspectiva do(s) letramento(s), na escola, é importante compreender que a leitura é tanto uma experiência única e individual quanto um evento social e coletivo que envolve processos sócio-históricos e culturais. Por ser uma prática social, remete a outros textos e outras leituras. “Ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes” (Kleiman, 2004, p. 10), que refletem e refratam o grupo social ao qual pertencemos.

Esses elementos exprimem traços subjetivos e identitários que revelam quem somos, onde nos situamos e de onde viemos. No processo de leitura, o leitor exerce

um papel ativo na atribuição de sentidos ao texto, levando em consideração intenções, objetivos, conhecimentos de mundo, linguísticos e discursivos (SEA, gêneros e tipos textuais, informações sobre a obra e o autor etc.).

No tocante aos chamados letramentos literários, é importante que a escola considere suas especificidades na contemporaneidade: “envolvem leituras, escutas, ilustrações, performances e/ou escritas literárias” (Neves; Bunzen, 2021, p. 608). Ainda de acordo com estes autores, no ensino de literatura na educação básica, assumindo uma visão plural, eles “atravessam os muros escolares e o conceito se amplia para incorporar eventos e práticas literárias diversificados e onipresentes na sociedade contemporânea” (Neves; Bunzen, 2021, p. 608).

Para cumprir a contento a função de principal agência de letramento (Kleiman, 2007), a escola precisa desenvolver uma proposta de educação literária que leve em consideração, mais efetivamente, a necessidade de formar leitores críticos se quer atingir o seu objetivo de educar para a cidadania, papel a ela atribuído nos documentos norteadores do ensino no Brasil. Assim, é importante refletir sobre algumas questões: como os professores estão sendo formados para o trabalho com a literatura infantil na escola? O que estudar quando se estuda literatura infantil na escola? Pensar sobre a formação leitora de crianças da escola pública, que, comumente, só têm acesso aos livros no contexto escolar, exige entender que educar literariamente é, antes de tudo, assumir o desafio de formar leitores em tempos difíceis, quando pesquisas afirmam que, no país, o número de leitores está em queda⁹. As tecnologias estão em um fluxo de produção demasiadamente acelerado; as crianças, de um modo geral, são fascinadas pelas telas (televisão, tablet, celular, kindle etc.), mas o acesso a elas não está democratizado, visto que ainda temos escolas sem estrutura física adequada, sem laboratórios de informática, sem internet e até sem acesso a bibliotecas físicas ou virtuais¹⁰, o que dificulta o acesso aos livros e isso compromete sobremaneira a educação literária e a

⁹ A esse respeito, ver resultados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro, cujos dados foram divulgados recentemente. Na última edição da pesquisa, os resultados apontaram que houve uma queda de 6,7 milhões de leitores no Brasil, no período de 2019 (Brasil, 2024a).

¹⁰ Em tempos de maior apego às tecnologias, não podemos desconsiderar que escrita (ler e escrever) também é uma tecnologia e isso precisa ser melhor compreendido por professores e estudantes, observando o que fazer com ela na e para além da escola.

formação leitora das crianças.

Neste trabalho, para o enfrentamento da colonialidade do poder/saber (Quijano, 2005) e da linguagem (Mignolo, 2003) impostas às práticas de letramento escolarizadas, consideramos o ensino de literatura na escola como uma ação de resistência, legitimando as palavras de Fanon (2020, p. 31): “Conferimos importância fundamental ao fenômeno da linguagem”. Compartilhamos com esse autor a ideia de que falar “é existir para o outro” (Fanon, 2020, p. 31), expressa na epígrafe deste trabalho.

Conceber uma proposta de educação literária como uma ação contra-hegemônica e de resistência que se contraponha à imposição de uma colonialidade do poder e do saber às práticas de letramento literário escolarizadas, nos desafia a refletir criticamente sobre os efeitos do eurocentrismo na formação leitora de professores e estudantes. É preciso reconhecer que, além do legado de desigualdade e injustiça sociais, “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (Porto-Gonçalves, 2005, p. 1). Assim, muitas vezes, reproduzimos práticas que nos inferiorizam, quer seja no contexto escolar ou no contexto acadêmico de formação docente.

Aspectos metodológicos do estudo

O estudo foi desenvolvido em uma perspectiva transdisciplinar, na Linguística Aplicada (LA), a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa “Impactos da Política Territorial de Alfabetização de Crianças do RN”. Configura-se como uma pesquisa qualitativa, cujos dados serão aqui analisados em uma abordagem interpretativista. Contou com a participação de trinta e seis professores da rede pública (municipal e estadual) em processo de formação continuada para atuarem na Política Territorial de Alfabetização de Crianças do Rio Grande do Norte.

No âmbito dessa política pública, pensada para formar professores, visando à melhoria do processo de alfabetização e letramento e à recomposição de aprendizagens de crianças, foi desenvolvido o Programa de Formação Continuada em Alfabetização para Profissionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

(Pró-Alfa) em parceria com o governo federal. A proposta de formação foi planejada com atividades presenciais (oitenta horas) e a distância (quarenta e oito horas com atividades síncronas e assíncronas), em uma carga horária de cento e vinte e oito horas distribuídas em quatro módulos. Foram realizados seminários e encontros presenciais; quatro lives na plataforma *YouTube*; encontros remotos com os formadores para orientações e acompanhamento das atividades desenvolvidas, além da realização de atividades na modalidade de Educação a Distância (EaD) no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), criado na Plataforma Moodle. Atuaram nesse programa coordenadores pedagógicos, articuladores municipais, formadores estaduais e formadores municipais, de modo a atender a todas as regiões do estado do RN.

Na geração dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário com questões abertas e fechadas, notas, vídeos, áudios, fotos e textos escritos pelos professores cursistas, de diferentes gêneros discursivos, produzidos como trabalho final (cartas pedagógicas, relatos de experiências, livro da vida, comentários escritos na plataforma Padlet etc.), com o propósito de refletir sobre o processo de formação continuada.

Nos aspectos metodológicos, estava previsto o trabalho com projetos e sequências didáticas¹¹. Os professores aprenderam como se realiza um projeto de letramento (Kleiman, 2000) a partir de exposições dialogadas, da leitura de referências teóricas e de vídeos, para ilustrar como se desenvolvem essas organizações didáticas na prática. Essas atividades permitiram exemplificar a aplicação prática desse tipo de projeto e demonstrar seu potencial como elemento catalisador para agregar outros dispositivos didáticos, tais como oficinas e sequências didáticas.

De posse desse aparato teórico, planejaram projetos, sequências didáticas e oficinas de letramento¹² (Santos-Marques; Kleiman, 2019). Nos encontros formativos

¹¹ Pelo caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada, neste trabalho, recorreremos aos seguintes estudiosos para fundamentar as áreas estudadas. A sequência didática é devida aos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004); recorreremos também aos estudos do Círculo de Bakhtin para fundamentar a noção de língua/linguagem que orienta o trabalho com as práticas de leitura e escrita dos professores e estudantes (Bakhtin, 2016; Volochinov; 2017).

¹² Pedagógicamente, compreendemos oficina de letramento como um dispositivo didático em que se

presenciais, a partir de exposições dialogadas, foram realizadas oficinas de letramento nas quais eram abordados aspectos teóricos e metodológicos do ensino da leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Para termos um olhar melhor sobre o trabalho dos formadores municipais, acompanhamos mais diretamente as ações de uma turma¹³ na formação municipal, orientando o trabalho desde o planejamento das oficinas até a execução e avaliação delas.

Análise: compreender o mundo a partir do próprio mundo

Figura 1 – Capas da obras utilizadas nas oficinas de letramento



Fonte: Acervo das autoras.

Para o enfrentamento das dificuldades de formar leitores no processo de alfabetização e letramento, é importante rever abordagens teóricas e metodológicas no ensino de leitura. O encaminhamento de propostas de formação docente para trabalhar a leitura, que rompam com uma abordagem tradicional de ensino de literatura infantil (na qual se priorizam obras clássicas da literatura) é um dos caminhos possíveis para ressignificar as práticas de letramento literário na escola.

Assim, a escolha das três obras literárias que são tratadas neste artigo teve

tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 25).

¹³ Agradecemos a participação do professor Stepheson Ray de Oliveira, doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cursista da turma na qual geramos os dados da pesquisa, que atuou como professor formador municipal.

como propósito desenvolver um trabalho mais inovador com a leitura literária na formação docente, visando verificar sua repercussão e impacto na escola. Em cada encontro, era realizada com os professores a leitura de alguma obra da literatura infantil, cujo propósito era estimular e ampliar os letramentos dos professores em formação, de modo que eles pudessem renovar ou fortalecer seu acervo, sua formação leitora e desenvolver, por meio da leitura comparativa, uma perspectiva não eurocêntrica na seleção de textos literários infantis. A expectativa era que o trabalho com oficinas de letramento tivesse repercussões nas salas de aula desses professores, cujos estudantes cursavam do terceiro ao quinto ano no chamado Ciclo de Sistematização da Alfabetização. Em outras palavras, a vivência de oficinas no próprio processo de formação profissional favoreceria a transposição dessa metodologia, permitindo observar a reverberação dessas práticas formativas nas escolas.

Assim, planejamos com o formador municipal três oficinas de letramento com as obras: *Chapeuzinho Vermelho* nas versões dos Irmãos Grimm¹⁴; *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque de Holanda (na versão ilustrada por Ziraldo); e *Chapeuzinho Sertanejo* de Izabel Cristina da Silva (2022), autora desta última obra e professora em formação na Turma 11, onde realizamos a pesquisa.

Fundamentalmente, para proporcionar aos professores uma experiência de leitura que levasse à reflexão sobre a prática e à percepção da importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, propusemos a leitura de uma obra que apresentasse uma visão universal, eurocêntrica, a partir do clássico da literatura infantil, *Chapeuzinho Vermelho*, encontrada na versão dos irmãos Grimm. Depois, lemos o livro de literatura para o público infantil *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque (2010), na edição ilustrada por Ziraldo e, por fim, uma obra da literatura infantil potiguar, mais próxima da realidade do aluno, pois representa seu contexto sociocultural: *Chapeuzinho Sertanejo* um cenário ambientado no sertão do Rio Grande do Norte, distanciando-se ainda mais dos traços da cultura europeia – e

¹⁴ Na sala, circularam diferentes versões e releituras da obra *Chapeuzinho Vermelho* em diferentes formatos e mídias (impressas, digitais, pop-up, audiolivro, jogos, filmes). Por considerarmos a versão de Charles Perrault (2015), um tanto violenta, sugerimos a versão dos Irmãos Grimm para a atividade inicial, por seu final menos agressivo para as crianças.

da literatura “universal” – presentes no conto de fadas europeu e no livro ilustrado carioca.

Tínhamos como meta, a partir da vivência com as três obras, explorar traços semelhantes e distintos entre elas, observando cenário, imagens, cores, ilustrações, tamanhos, contrastes, que atuam como índices de traços identitários das personagens, da temática, dos valores e costumes abordados. O objetivo era oferecer subsídios para que os professores percebessem a importância de trabalhar a imagem como mais um elemento de interpretação no livro-ilustrado. Especialmente naqueles cujos textos retratam a cultura local, por eles oferecerem mais condições de discutir questões ligadas ao conhecimento do lugar, aos saberes e à cultura dos estudantes, pois todos esses elementos são relevantes na seleção de material didático. Foram, assim, introduzidas questões próprias da intertextualidade, das relações hierárquicas entre as obras e entre os grupos socioculturais a quem se dirigem, sempre dentro dos limites da esfera do letramento para o local de trabalho do professor.

Pelo fato de *Chapeuzinho Vermelho* ser um clássico da literatura infantil, as crianças são expostas à história já na pré-escola, o que facilita a construção de relações e elos intertextuais com as duas outras histórias. Foi relativamente fácil para as professoras opinarem que o conto era perfeitamente legível para as crianças do terceiro ao quinto ano, apesar da ausência do novo — fato que talvez pudesse torná-lo entediante para crianças mais velhas. A versão moralista do clássico do século XVII (que, no conto de Perrault (2015), até inclui uma moral para advertir as mocinhas sobre os perigos de “ouvir todo tipo de gente”) foi exitosamente comparada com o tema do amadurecimento e superação do medo no livro-ilustrado moderno *Chapeuzinho Amarelo*, cuja primeira edição data da década de 1970¹⁵.

As imagens de Ziraldo, que ilustrou o livro discutido na formação docente, são lúdicas, com muitas cores e rostos de crianças e animais felizes. Destaca-se o

¹⁵ A artista gráfica Donatella Berlendis assinou o projeto gráfico da edição de 1970, e dez anos depois, a edição assinada por Ziraldo foi publicada. O texto é o mesmo, mas as ilustrações sugerem interpretações distintas. As ilustrações de Berlendis criam uma atmosfera mais intimista, adequada à descrição da personagem, uma menina que tinha medo de tudo (trovão, minhoca, sombra, sopa, banho, pesadelo) mas, sobretudo do LOBO, mera invenção da sua cabeça, com base nas suas leituras (“Um LOBO que nunca se via,/que morava lá para longe,/do outro lado da montanha,/num buraco da Alemanha,/cheio de teia de aranha,/numa terra tão estranha /que vai ver que o tal de LOBO/nem existia”).

Chapeuzinho: colorida, corajosa e alegre, que se delicia com o umbu, refresca-se e acalma-se tomando garapa de açúcar e caminha cantando pela caatinga.

Chapeuzinho Sertanejo começa nos moldes do conto de fadas clássico, mas, em seguida, a narrativa toma outro rumo ao abordar temas ambientais: a personagem presencia queimadas (de velhas árvores amigas como o mulungu, o umbuzeiro, o pereiro, o mulugunzeiro), que afugentam os animais da caatinga. O tatu-peba que passa zunindo; o urubu-de-cabeça-vermelha no alto de uma árvore; os galos-de-campina e os periquitos-do-sertão voam para longe; o cágado que tenta salvar a própria vida. Surge, ainda, uma raposa ferida pelas mãos e armadilhas brutais do novo perigo da natureza: os madeireiros predatórios. A Chapeuzinho sertaneja não hesita em salvá-la, a qualquer custo.

A personagem sertaneja se distingue das outras duas chapeuzinhos desde os traços físicos (como o tom da pele, a cor do cabelo) até seu comportamento, alegre, corajoso e compassivo. Na oficina, os professores apontaram que *Chapeuzinho Sertanejo* desconstrói a idealização das meninas nos contos de Charles Perrault (2015), dos Irmãos Grimm e de Chico Buarque, traço que subjaz uma visão eurocêntrica da personagem, de perfil étnico-racial e econômico distante das crianças nordestinas e potiguares da escola pública, de uma região comumente representada pela extrema pobreza e miséria¹⁶. Essas diferenças se estabelecem também por ser ela corajosa e engajada na defesa dos animais e do meio ambiente. Em linhas gerais, nos aspectos temáticos e identitários, a personagem rompe com a visão de uma menina indefesa ou medrosa, subvertendo o modelo hegemônico ocidental de ser mulher ou heroína.

O processo formativo conduziu essa obra a muitas salas de aula do RN, e muitas oficinas de letramento literário foram realizadas com ela, um indicativo importante da adequação da nossa expectativa quanto à saída do contexto acadêmico, de práticas decoloniais na leitura e na seleção de textos literários, e sua chegada à esfera escolar. A título de ilustração, analisaremos aqui um dado do questionário aplicado. Ao serem questionados se o trabalho com a obra

¹⁶ É importante destacar que, na época em que os contos de Perrault e Grimm foram compilados e publicados, respectivamente, nos séculos XVII e XVIII, a miséria fazia da sobrevivência a única luta possível dos moradores do lugar.

Chapeuzinho Sertanejo permitiu refletir sobre aspectos culturais e regionais do cotidiano escolar, os professores foram unânimes em afirmar que sim. Nas oficinas, realizaram ações e produziram uma diversidade de artefatos, discutiram sobre a cultura local, seus costumes, crenças e práticas, o que oportunizou a reflexão sobre aspectos culturais e regionais do cotidiano deles. Na transposição das oficinas do contexto acadêmico de formação docente para o contexto escolar, os estudantes se reconheceram na linguagem da narrativa estudada, conforme afirma um dos professores:

Trabalhar com a obra *Chapeuzinho Sertanejo* ajudou muito a refletir sobre a cultura e as tradições do lugar onde vivem os alunos. A história traz elementos do sertão, como o chapéu de couro, comidas típicas e festas populares, que fazem parte do dia a dia deles. Isso faz com que os estudantes se sintam mais conectados com suas raízes, valorizem sua identidade e entendam melhor a importância das histórias e costumes da sua região dentro da escola. Outra coisa, puderam por exemplo refletir se os doces levados por *Chapeuzinho* do clássico poderiam ser os mesmos da Amarelo e da Sertanejo. Precisaram se situar no contexto de cada obra e na cultura do local de cada personagem (P1)¹⁷.

No fragmento em análise, observamos que o professor/formando (P1) percebeu a importância de explorar, na leitura, aspectos que podem contribuir para uma abordagem identitária crítica do texto literário, valorizando saberes e elementos da cultura local, como “tradições do lugar”, “festas populares”, “comidas típicas”. Segundo P1: “Isso faz com que os estudantes se sintam mais conectados com suas raízes, valorizem sua identidade e entendam melhor a importância das histórias e costumes da sua região dentro da escola”.

Uma abordagem decolonial da literatura na escola precisa enraizar os estudantes no seu contexto, partindo dos saberes locais para chegar aos globais. Uma abordagem assim impulsiona a formação de leitores porque torna a leitura mais significativa para os estudantes. Por exemplo, no trabalho com a obra *Chapeuzinho Sertanejo*, os estudantes observaram que a personagem sertaneja levava guloseimas da culinária local. Um dos professores trabalhou a culinária local com as crianças a partir do gênero discursivo receita culinária, fazendo tapioca (uma iguaria

¹⁷ Considerando aspectos éticos da pesquisa, nomeamos os participantes por números no intuito de preservar sua identidade.

regional) para que os estudantes aprendessem como se faz e consumissem a produção na tradicional festa junina da escola. Abordar o gênero nessa perspectiva fez mais sentido para as crianças, pois se levaram em consideração não apenas os aspectos formais do gênero, mas também os pragmáticos envolvidos na situação.

As respostas ao questionário, assim como a produção de relatos de experiências, as cartas pedagógicas escritas ao final do curso e os depoimentos, sugerem que os educadores compreenderam a relevância de contextualizar e situar socialmente as práticas de leitura. Por sua parte, os educandos responderam, enraizando-se na sua cultura, alcançando uma melhor compreensão do texto lido e, talvez, uma percepção (mesmo que incipiente) sobre sua própria condição de colonizados, tanto em relação a produções do Norte (contexto global eurocêntrico), quanto às produções do Sul (contexto nacional).

Sobre isso, afirma P1: “Precisaram se situar no contexto de cada obra e na cultura do local de cada personagem”. Para o cursista, as oficinas de letramento “envolvem diferentes linguagens, articulam áreas e artes: desenho, pintura, colagem, poesia, cinema, vídeos e tecnologias. Não se limitam aos textos escritos”. Os elementos apontados por P1 revelam um dado singular da abordagem decolonial das práticas de leitura na proposta de educação literária defendida neste trabalho: a valorização do extraordinário potencial da linguagem de que trata Fanon (2020) na epígrafe deste artigo. A nosso ver, esse potencial precisa ser explorado em favor dos estudantes para fortalecer a dimensão estética da educação literária na escola.

Assumir a dimensão estética da educação no ensino de literatura favorece a formação integral e a humanização dos educandos, visto que o elemento estético é um componente imprescindível à prática libertadora. De acordo com Freire (1996), o estético é parte integrante da práxis e envolve a relação dialética entre agir e pensar (ação/reflexão). Na educação literária, considerar esse aspecto estético prevê o desenvolvimento de uma visão de mundo mais sensível para a compreensão crítica da realidade, estimulando a criatividade, a imaginação e a curiosidade epistêmica.

Para Freire (1996), a dimensão estética da educação está diretamente ligada ao aspecto ético, porque, na ação reflexiva, o agir certo (isto é, o pensar certo, pensar de forma ética e crítica) é a própria boniteza. Em linhas gerais, essa

dimensão é o que articula arte, criatividade e expressão. Na perspectiva freiriana, por meio do trabalho com a arte, o indivíduo se humaniza ao ampliar sua capacidade de diálogo com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Uma abordagem decolonial da literatura que leva à reflexão crítica sobre a realidade, conforme observamos neste estudo, aproxima-se do pensamento freiriano ao oferecer possibilidades de ressignificação do ensino de literatura na escola. Isso ocorre quando essa abordagem ensina o estudante, por exemplo, a pensar sobre sua própria condição de oprimido, problematizando seu papel de produtor ou de consumidor de cultura.

No ensino da leitura literária na educação básica, é importante que se considere mais detidamente o potencial da linguagem em uma perspectiva ideológica, política, plural, estética e ética. Tal perspectiva deve ter por base uma pedagogia situada, capaz de viabilizar a participação ativa dos estudantes no processo de leitura crítica desde a seleção das obras.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar um recorte do projeto de pesquisa “Impactos da Política Territorial de Alfabetização de Crianças no Rio Grande do Norte na Formação de Alfabetizadores”. A leitura das obras tratadas neste trabalho foi proposta para que práticas de letramento literário desenvolvidas com os professores em formação continuada pudessem reverberar na escola e formar alunos que se reconhecessem como produtores de cultura e não somente consumidores da cultura advinda da Europa ocidental, ou da região Sudeste do Brasil, correndo o risco de imprimir ou reforçar uma visão distorcida de superioridade regional, cultural, econômica para alunos do sertão nordestino. Ter acesso à obra da literatura potiguar foi fundamental para elevar a autoestima dos professores e estimular a leitura literária dos estudantes na escola.

O estudo aponta que melhorar a formação leitora das crianças para garantir-lhes o direito à aprendizagem demanda maior atenção à formação docente, no sentido de inovar e ressignificar as práticas pedagógicas na esfera acadêmica, para que os professores possam vivenciar novas experiências e diversificar as

práticas de letramento literário na sala de aula. Superar uma abordagem instrumental da linguagem no processo de alfabetização e letramento requer professores bem formados com uma visão mais crítica sobre o trabalho com a linguagem. Essa mudança não será concretizada com técnicas e treinos, mas com propostas de trabalho culturalmente próximas e atraentes para os estudantes.

A proposta resultou do esforço de inovação e da busca de percursos mais significativos para a transformação da prática docente, na qual o professor agia, refletia e agia novamente para ressignificar as práticas pedagógicas, transformando-as no contexto escolar, a partir dos saberes construídos no contexto acadêmico de formação.

Os resultados da análise sugerem que abordar a linguagem em uma perspectiva decolonial fez a diferença na formação leitora dos professores, os quais vislumbram possibilidades de trabalho nessa perspectiva na escola, e pode trazer avanços também na formação das crianças, as quais já estão sinalizando avanços no seu desempenho em sala de aula, conforme apontam os docentes¹⁸. Um possível desdobramento a partir dos resultados da pesquisa consiste na sistematização de uma pedagogia da linguagem na qual aspectos cognitivos, artísticos, éticos e estéticos estejam interligados, dando suporte ao trabalho com práticas de letramento literário na escola.

Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Pró Livro. *6 edição retratos da leitura no*

Brasil. São Paulo: IPL, 2024a. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/>. Acesso em: 16 ago. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 2024b.

¹⁸ Sobre a reverberação das práticas realizadas no contexto da formação docente para o avanço da competência leitora e escritora dos educandos na escola, é importante destacar que vários professores apontaram impactos do que aprenderam no contexto acadêmico para a melhoria das práticas na sala de aula. Para eles, isso contribuiu para um melhor desempenho dos educandos, observado ao longo do processo, mas não temos aqui o foco nessas questões.



BUARQUE, C. *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrações de Ziraldo. 26. ed. São Paulo: José Olympio, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: LOPES, L. P. M. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANGER, A. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 11 jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 6 set. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 2012.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

NEVES, C. A. B.; BUNZEN, C. S. Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 3, p. 608-611, set./dez. 2021.

PERRAULT, C. *Contos da mamãe gansa ou histórias do tempo antigo*. Tradução: Leonardo Fróes. Ilustrações de Milimbo. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 3-5. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ufrb.edu.br/educacaodocampoocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 106-130. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ufrb.edu.br/educacaodocampoocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.

SANTOS-MARQUES, I. B. A.; KLEIMAN, A. B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *Revista ComSertões*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 16-34, 2019.

SILVA, I. C. *Chapeuzinho sertanejo*. Ilustrações de Emmely Freitas. Natal: Deza's, 2022.

SILVA, V. M. de F.; PIACENTINI, T. M. Conversa com Paulo Freire: Linguagem e poder. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 47-51, jan./dez. 1985. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8828/8171>. Acesso em: 23 set. 2025.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 30 out. 2025.
Aprovado em: 02 dez. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: Isaque Bispo Adriano
Revisor(a) de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisor(a) de língua espanhola: Beatriz Grenci

