

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Livia Chung de Freitas

239574

**Alfabetização e literatura infantil: possíveis
relações através da experiência com a
EP471**

CAMPINAS

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Lívia Chung de Freitas

239574

**Alfabetização e literatura infantil: possíveis
relações através da experiência com a
EP471**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado
à Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, para obtenção do título de
licenciada em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a
Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F884a Freitas, Lívia Chung de, 2001-
Alfabetização e literatura infantil : possíveis relações através da experiência com a EP471 / Lívia Chung de Freitas. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Literatura. 2. Leitura. 3. Formação de professores. I. Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciado em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 07-12-2022

AGRADECIMENTOS

Anne e Alexandre, mãe e pai, obrigada por sempre acreditarem em mim e sonharem meus sonhos junto comigo. Vocês são minhas maiores inspirações e o motivo de tudo.

Cláudia, professora e orientadora. Agradeço pela atenção, clareza, comprometimento e carinho durante essa caminhada.

Minhas amigas queridas da pedagogia, obrigada pelas conversas, pelas trocas e por dividirem o prazer da graduação e do ato de tornar-se professora.

Lucca, pelo apoio e pela força que se cria quando estamos juntos.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso baseia-se nos conteúdos da disciplina de Alfabetização e culturas da escrita, ministrada na Faculdade de Educação da Unicamp para estudantes de Pedagogia. Visa pensar relações entre concepções de alfabetização e livros de literatura infantil. Para isso, reflete acerca da leitura e da leitura de literatura, explana sobre métodos e perspectivas de alfabetização estudadas na disciplina e, por fim, analisa quatro livros de literatura infantil, também utilizados na disciplina, à luz desses conceitos. As análises nos permitem afirmar que existem muitas e ricas relações entre os livros e os conceitos estudados, ressaltando a importância e relevância da presença da literatura na disciplina, a leitura de literatura mostrou-se, também, como potente mediação na produção de significações acerca dos conceitos estudados no curso de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Literatura. 2. Formação de professores. 3. Leitura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I – LEITURA E LITERATURA: BUSCANDO DEFINIÇÕES	12
1.1 O que é ler?	12
1.2 Literatura: disputas e contradições	16
1.3 As especificidades da literatura infantil	19
CAPÍTULO II – CONHECIMENTOS PRODUZIDOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO	25
2.1 O Construtivismo de Emília Ferreiro	29
2.2 A perspectiva discursiva para o processo de alfabetização	32
CAPÍTULO III – O QUE A LITERATURA INFANTIL NOS AJUDA A COMPREENDER SOBRE ALFABETIZAÇÃO?	38
3.1 Apresentação da disciplina EP471	38
3.2 A menina que brincava com as palavras	41
3.3 Uma escola assim, eu quero pra mim	46
3.4 O menino que aprendeu a ver	53
3.5 De carta em carta	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	66

INTRODUÇÃO

Desde pequena toda minha família, principalmente meu pai e minha mãe, sempre foram o tipo clássico de pais que estimulam a leitura nos filhos. Lembro-me de ter livros diferentes, grandes e coloridos que ajudaram para que eu me tornasse uma ávida leitora.

Quanto mais cedo a criança se aproxima do mundo dos livros e do universo cultural proporcionado pela literatura, a familiaridade dela trará [dentre outras coisas] segurança em si própria e a possibilidade de imaginação e de criação de fantasias e compreensão da realidade. E, certamente, ela poderá gostar de livros e da literatura (PARREIRAS, 2012, p. 21).

Além de me apresentar com livros, meus pais também liam, e vê-los mergulhados naquelas histórias fez com que essa aproximação fosse ainda maior. Especificamente, me recordo de ter um conjunto de livrinhos, grossos, cada um com um conto de fadas. Dava para colocar todos organizadinhos dentro de uma caixa, que era como um baú secreto.

Na pré-adolescência, me apaixonei de vez pelos livros, principalmente sagas e literatura infanto juvenil. Ler outros gêneros também não era problema, e eu também arriscava escrever alguns textos, cheguei a participar de concursos. Porém, durante o Ensino Médio me afastei um pouco da literatura fruição (somente lia os livros para o vestibular e aqueles pedidos na escola) e, quando entrei na faculdade, o que eu menos esperava era que em meio aos textos acadêmicos, alguns professores também colocassem literatura na ementa de suas disciplinas. Alguns professores nos liam literatura ilustrada, outros liam poemas, e durante algumas disciplinas os estudantes eram convidados a ler para a turma, inclusive produções autorais. Esses momentos me ajudaram a resgatar o gosto pela literatura e enxergar importância nesse tipo de livro, equiparando-os aos livros acadêmicos, sentimento que compartilho com a colega Gabriela Ferrony, que relata em seu trabalho de conclusão de curso:

Por estarmos, a maioria dos alunos, sobrecarregados com as leituras acadêmicas de nosso curso, lembro-me exatamente do efeito que estar no lugar daquele para quem se lê, para quem se conta histórias, surtiu. Em mim, foi uma espécie de alento e recado do tipo: — psiu, você tinha esquecido o que a leitura de um bom texto literário faz, não é? Então senta aqui, vou te mostrar... (FERRONY, 2018, p.59)

Como conta Mariana Campos também em seu trabalho de conclusão de curso, são vários os alunos que relatam esse prazer ao resgatar o gosto pela literatura dentro da sala de aula da graduação. Ela fala especificamente da disciplina EP 347 – Educação, Cultura e Linguagens, ministrada pela professora Cláudia Ometto, professora do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, e também orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Os alunos da EP347 revelaram em diversos momentos como se sentiram privilegiados por poderem ter um momento no curso de graduação em que se pudesse discutir, e ao mesmo tempo desfrutar, a leitura literária. (CAMPOS, 2018, p.50)

Ainda na faculdade, durante a Semana de Educação de 2020, duas estudantes realizaram a oficina “As potencialidades dos livros de literatura infantil para trabalhar expressão de sentimentos”, mostrando alguns livros e indicando materiais de estudo. Foi a partir dessas ocasiões que comecei a enxergar conexões muito potentes entre educação e literatura. Muito além de distrair os alunos ou de ensinar, a literatura também tem função transformadora na sua forma artística e livre.

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 2017, p.177)

Interessada, passei a assistir eventos, ler livros, e participar de discussões acerca do uso de literatura, principalmente ilustrada, dentro da sala de aula.

Durante o ano de 2021, comecei a trabalhar com aulas particulares de reforço. Eu já trabalhava dando aulas de inglês, e comecei a atuar também em outras matérias. No meio de 2021 muitos pais e responsáveis entraram em contato interessados nas aulas, a fim de promover a alfabetização de seus filhos, já que com a pandemia¹, muitas crianças não foram para escola e não

¹ Pandemia da covid-19. Devido ao vírus, que se instaurou no mundo em março de 2020, a população ficou em isolamento social até meados de 2021 e, conseqüentemente, as crianças não foram à escola presencialmente, tendo contato com os professores principalmente por aulas remotas online.

conseguiram aproveitar o ensino remoto. Além disso, a alfabetização no dito tempo 'correto' preocupava muito os pais, que certas vezes achavam que seu filho poderia estar atrasado. Nesse período eu já havia realizado a disciplina de alfabetização e me interessado bastante, mas a prática me mostrou que estar ali, junto com as crianças, fazia muito sentido para mim. Se eu sempre gostei de ler e escrever, como poderia não gostar de ensinar a ler e escrever? Porém ao passo que estar ali fazia sentido, enfrentei muitas dificuldades e dúvidas, despertando meu interesse em estudar mais os caminhos possíveis para alfabetização, aprofundando os estudos começados na EP471 – Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita. Somente uma disciplina não iria ser suficiente para todas as perguntas que eu tinha.

Quem ministrou a matéria de alfabetização quando eu a cursei foi a professora Cláudia Ometto. Durante o semestre, ela nos apresentou algumas concepções de alfabetização, como a construtivista, baseada nos estudos de Emília Ferreiro que, ancorada em Piaget, traz, na época de seu estudo, uma nova perspectiva da alfabetização que é centrada no aluno. Ela ressalta que as crianças não são 'tábulas rasas' e que não esperam a escola começar o processo de alfabetização para aprender

Existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares. Precede-os na origem; e os excede em natureza, ao diferir de maneira notável do que tem sido considerado até agora como o caminho "normal" da aprendizagem (e, portanto, do ensino). (FERREIRO, 2001, p. 44)

Segundo Ferreiro (2001), o processo de aquisição da escrita passa por sistemas, hipóteses, que a criança inventa e reinventa durante o processo de aprender a ler e a escrever e que começam desde os primeiros rabiscos, também chamados de garatujas.

Imitando a mãe que age "como se" o bebê estivesse falando quando produz seus primeiros balbucios, o professor teria que aceitar as primeiras escritas infantis como amostras reais de escrita e não como puros "rabiscos". (FERREIRO, 2001, p. 62)

Outra perspectiva estudada durante a EP 471 foi a perspectiva discursiva, representada por Luria, que baseou seus estudos nas teorias de Vigotski², resgatando a importância da interação, da mediação no processo de desenvolvimento e aprendizagem e, ainda, das condições sociais.

A elaboração da escrita, como função psicológica cultural, não é um processo individual e independente do contexto em que se vive. Os percursos feitos pelas crianças variam conforme o acesso que têm, ou não, a experiências concretas de utilização da escrita. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 204).

Assim como Ferreiro, Luria também se opõe à ideia de crianças enquanto seres vazios e sem conhecimento algum, acreditando que

[..] mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, essa “pré história” individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos de escrita [...]. (LURIA, 1988, p.144)

Esses aprendizados constituem a pré-história da escrita, conhecimentos e habilidades que, para Luria, as crianças possuem antes de iniciarem o processo de alfabetização dentro da escola, mas que fazem parte da construção de ideias que levará ao saber ler e escrever.

Além dessas duas concepções, também trabalhamos alguns métodos para alfabetizar, como o sintético e o analítico. No método sintético, amplamente difundido e utilizado no Brasil, parte-se de unidades menores para unidades maiores, englobando outros métodos mais específicos dentro dessa categoria:

Os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois partem da unidade menor rumo à maior, isto é, apresentam a letra, depois unindo letras se obtém a sílaba, unindo as sílabas compõem-se palavras, unindo palavras formam-se sentenças e juntando sentenças formam-se textos. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto). (MENDONÇA, 2003, p. 37).

No método analítico, esse movimento é contrário, do todo para as partes menores.

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois proceder à análise de suas partes

² Encontra-se na literatura o nome de Vigotski grafado de diversas maneiras devido à tradução. Neste trabalho adotarei Vigotski, salvo casos de citação em que se usa outra grafia.

constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que os defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. (MORTATTI, 2006, p.7).

Há, ainda, o método misto, junção de ambos os métodos ora partindo de unidades maiores, ora partindo de unidades menores. Por fim, também fez parte de nossas aulas o método de Paulo Freire, que apesar de ser conhecido dessa forma, segundo o próprio autor não é um método. Ele acredita na alfabetização enquanto tomada de consciência, “através de discussões que problematizam a realidade que o aluno vivenciava e a partir daí, ampliar a aprendizagem, partindo de um tema gerador”. (SANTOS, 2014, p.32)

Sendo o tema gerador baseado nas vivências dos alunos e fonte das palavras que eram usadas em sala, a partir deles acontecia o trabalho, a codificação e descobertas em relação às palavras, letras e sílabas,

Para apresentação e discussão dessas concepções e métodos para alfabetizar, a professora Cláudia sempre propunha materiais de estudo. Além de artigos, trechos de livros e vídeos, livros de literatura ilustrada também faziam parte do programa. Eles também foram, algumas vezes, lidos em sala de aula e fizeram parte do trabalho final da disciplina, sendo possível relacionar essas histórias envolvendo a alfabetização com conceitos estudados na disciplina. “Assim, ainda que na literatura a intencionalidade dos autores não seja trabalhar conceitos, eles se encontram sintetizados nas relações sociais em acontecimento, que povoam o texto literário.” (OMETTO; CRISTOFOLETI, 2012, p.1845).

Além de conceitos, os livros de literatura apresentam possibilidade formativa, como colocam as professoras Ometto e Cristofoleti no texto “A leitura da literatura como possibilidade de formação” (2012). Para elas, a leitura de literatura para futuros professores é, sobretudo, uma experiência estética, rica em encantos e sentidos que cada aluno pode atribuir ao livro. Também é modelo de como realizar essas leituras com os futuros alunos.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os livros de literatura infantil que tratam do tema da alfabetização e que fizeram parte do programa da disciplina Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita, pensando e relacionando suas histórias às concepções e métodos para alfabetizar. Investigar de que

forma o texto e suas ilustrações produzem sentidos a quem os lê, dialogando ou não com as teorias dos autores mencionados acima.

Com isso, podemos pensar qual a relevância de apresentá-los dentro de uma disciplina da graduação e como isso pode ou não marcar os estudantes e suas experiências, além de ajudar na compreensão dos autores e suas teorias. Diante do exposto, o trabalho será organizado em três capítulos. O primeiro, “Leitura e literatura: buscando definições”, aborda alguns princípios para o trabalho com a literatura em sala de aula, assim como o papel das ilustrações dentro do livro. O segundo capítulo, “Conhecimentos produzidos acerca da alfabetização”, sintetiza as principais concepções de alfabetização, suas contribuições e limitações. E o terceiro e último, “O que a literatura infantil nos ajuda a compreender sobre alfabetização?” , apresenta e analisa quatro livros de literatura infantil, traçando paralelos entre eles e as teorias estudadas. Assim, busco entender de que forma os dois assuntos que me interessam podem entrar em diálogo.

CAPÍTULO I – LEITURA E LITERATURA: BUSCANDO DEFINIÇÕES

Neste capítulo, explanarei sobre diferentes concepções da leitura e da literatura que perpassam tempos e espaços, buscando uma definição desses conceitos. Ancoro-me em Bakhtin (2003) para discutir e defender uma perspectiva discursiva da leitura, em que autor e leitor são sujeitos na relação. Na sequência, discorrerei acerca da literatura, tentando entender suas funções e potencialidades, desconstruindo a ideia de que existem livros inerentemente literários e assim, melhores do que outros. Ainda, abordarei alguns momentos históricos que influenciaram na produção de literatura infantil, discutindo também qual seu lugar na sociedade.

1.1 O que é ler?

Ao longo da história da humanidade a leitura ocupou lugares diferentes a depender da época, da cultura e da realidade de cada local. Em algumas situações, esteve em um pedestal, em outras, foi apedrejada. Já foi alvo de censuras, já foi instrumento, conhecimento, e ainda é tudo isso ao mesmo tempo.

E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, assim como qualquer outra [prática], ela também é um indicador do avanço da própria humanidade (FISCHER, 2006, p. 11)

Não é possível pensar em leitura sem pensar na escrita. Em 1300 a. C. a escrita surge no ocidente, com a ideia de assumir um papel de registro. Viu-se a necessidade de algo que pudesse confirmar fatos, valores das mercadorias e acordos: “Com toda a probabilidade, a escrita foi inventada por motivos comerciais (...)” (MANGUEL, 1997 p. 206). Mas a leitura demorou um pouco mais a aparecer, sendo reconhecida enquanto potência somente cerca de três mil anos depois. (FISCHER, 2006).

Até o século V a. C., a leitura foi tida como um meio para realizar determinado fim. Era um recurso, não tinha propósito em si mesma. Servia para registrar contas, mercadorias, documentos, inventários, etc. Uma parcela muito

pequena e limitada era de textos literários. Nesse momento, a leitura era simplesmente um instrumento.

Nenhum desses escritos fazia do leitor um analista-intérprete ativo, mas serviam para ajudar as pessoas a recordar contas simples, informações ou algo que tivesse ficado a cargo da memória. (FISCHER, 2006, p.39)

Já alguns séculos depois, durante a Antiguidade Clássica, a leitura passou a ser vista como entretenimento, mas somente para alguns. Era comum que servos ou escravos fossem treinados para ler para seus senhores. Além disso, a sociedade ainda era dominada pela oralidade, e os textos eram em sua maioria lidos em voz alta, o que afetava a forma de produção dos rolos de papiro. Nessa época, a leitura era tida como paixão para alguns, mas como obstáculo para outros, mostrando um lugar contraditório para os livros. Sócrates, por exemplo, acreditava que eram obstáculos para o conhecimento, já que para ele existia somente uma interpretação correta dos textos, e que deveria ser transmitida oralmente. (FISCHER, 2006)

Com a difusão da escrita alfabética consonântica do Egito, dos sinais e do canaã, a leitura começa a ser mais disseminada entre as classes (FISCHER, 2006), começando o processo de acesso aos livros. Tal processo no Oriente já estava avançado. Perto de 200 a. C., a China já tinha uma vasta literatura e o maior público leitor do mundo, processo que estimulou outros países ao seu redor a também desenvolverem seus sistemas de escrita. Com o mundo começando a socializar os adventos da leitura e escrita, os livros passam a ser mecanismo de compartilhamento de ideias.

A democratização começou a ser realizada de fato com a vinda da imprensa, criada por Gutenberg em 1450.

Esse acontecimento teve consequências decisivas para o que hoje se chama de literatura, porque o continente do texto escrito deixou de ser matéria de feitura artesanal e passou, sobretudo depois do século XVIII, a ser fabricado em grande quantidade, até ser alvo da atual produção maciça. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 60)

Sua invenção transforma a sociedade e a forma de se relacionar com o conhecimento, visto que com a imprensa, o texto passa também a ser imutável. Se antes as cópias e escritos feitos à mão eram poucos, e muitas vezes

alterados, Gutenberg torna possível a cópia exata de muitos exemplares de um mesmo texto. Assim, no século XV, tratamos da leitura enquanto conhecimento. Essa era a forma mais importante de acessar a informação e ciência na sociedade culta. (FISCHER, 2006).

Esse pensamento continua, e no século XVII não somente a sociedade culta tem acesso à leitura, mas outras classes também, elevando o livro a um pedestal:

Sim, porque, acima de tudo, foi a capacidade de ler que deu origem ao homem moderno. Não foi coincidência seu aparecimento ter ocorrido no cruzamento das rotas terrestres, fluviais e marítimas de seu maior movimento, nas quais circulavam livros impressos e outros materiais de leitura: a disseminação da alfabetização foi sobretudo um fenômeno geoeconômico. Na Europa mais rica do século XVIII, em uma rede bem definida de estradas e rotas de embarcações, a crescente capacidade de ler resultou no iluminismo, o qual ofereceu ao mundo, entre outras coisas, os três conceitos cruciais do uso livre da razão, do método empírico da ciência e do progresso humano universal, porque onde havia riqueza, havia escolas; onde havia escolas, havia mais instrução; e onde havia mais instrução, rápidos avanços ocorriam em toda área de atuação humana. (FISCHER, 2006, p.233)

Para Fischer, a Revolução Industrial também foi resultado dos livros e da instrução, adicionando um outro sentido à leitura: o de influência e participação histórica e política. Outro sentido que a leitura teve ao longo do espaço-tempo foi o da censura, da leitura enquanto poder, visto que algumas populações foram proibidas de ler, como as mulheres e os escravos.

Nos estados do sul dos estados unidos, as rigorosas leis que proibiam os negros (escravos ou libertos) de aprender a ler e escrever permaneceram em vigor até a derrota do Sul na Guerra Civil, em 1865. É claro que muitos negros haviam aprendido a ler clandestinamente e ensinavam outros... (FISCHER, 2006, p. 260)

Portanto, como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras. Os poderes absolutos exigem que todas as leituras sejam leituras oficiais; em vez de bibliotecas inteiras de opiniões, a palavra do governante deve bastar. (MANGUEL, p. 315)

Assim, até chegar ao século XIX, em que os países desenvolvidos já integraram a palavra escrita na vida cotidiana, a leitura passou por diversos momentos e concepções. Foi influenciada e influenciou os tempos e espaços por onde esteve, movimento que continua a acontecer. Ainda, existem diversos tipos de leitura: acadêmica, fruição, dinâmica, lenta. Cada uma com seu objetivo.

São vários os tipos de leitura e os tipos de leitor, assim como os usos atuais da leitura e escrita, que mais parecem estar intrínsecas ao modo atual de viver, visível quando pensamos que a leitura é um dos pilares do currículo escolar.

Seja enquanto instrumento, conhecimento ou forma de poder, a leitura está em nós, nos nossos hábitos e formas de viver, de conhecer o mundo. A pessoa é aquilo que ela lê e aquilo que a pessoa lê é o que ela é. (FISCHER, 2006, p.314)

As relações entre o leitor e o autor também são das mais diversas. Para a abordagem discursiva, essa relação é dialógica, é recíproca, sendo construída pelos sujeitos. A partir dos estudos de Bakhtin, e entendendo a linguagem como prática em movimento, essa perspectiva entende o ato de ler como processo interativo em que atuam dois sujeitos que produzem sentido: o leitor e o autor. O autor possui suas intenções ao ato da escrita, que são influenciadas pela sua cultura, história, pela ideologia. Segundo Tonin (2016, p. 48) para Bakhtin, a palavra é depósito de ideologias construídas, carregadas de conteúdo social. “O texto responde a outros anteriores a ele e mobiliza outras respostas: integra uma discussão ideológica em larga escala” (BAKHTIN, 2014, p.128 apud DAIBELLO, 2020, p.46).

Da mesma forma, o leitor realizará a leitura pensando também nas suas próprias vivências e intenções, que são igualmente influenciadas pelo mundo que o cerca, ou seja, “ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (GOULEMOT, 2001, p. 112-113), sendo a leitura o encontro desses sujeitos.

Assim, entende-se que os sentidos da leitura não se esgotam, pois vão depender de cada leitor, como coloca Jouve (2002 apud DAIBELLO, 2020, p.28) ao defender a leitura como prática delimitada pelo contexto. E a leitura não é ato passivo, visto que mobilizamos outros saberes e conhecimentos durante o ato da leitura, nos tornando parte do texto. Sobre isso, Ometto (2012, p. 29) explicita que “o leitor projetado pelo autor se inscreve no texto tanto quanto o próprio autor, orientando-o em suas escolhas e estratégias comunicativas” (OMETTO, 2012, p.29).

Nessa perspectiva, entende-se o livro como objeto cultural como coloca Chartier (2011 apud MOTTA, 2018, p.26) ressaltando que a produção textual e a produção gráfica o compõem e produzem efeitos sobre a leitura, que é

compreendida aqui como movimento entre atividade individualizada, que mobiliza saberes, memórias, ideias e tem poder de transformação de cada sujeito e sua história, e também enquanto atividade permeada pelo contexto, já que não é neutra, e sim fruto de escolhas feitas por ambos o autor e o leitor.

O livro, a palavra escrita, permite ao Homem tornar-se contemporâneo de todas as épocas: conviver com o passado mais remoto e antecipar o futuro, ao participar, vivencialmente, da longa caminhada da Humanidade pela História. (COELHO, 2010. P.51)

Como coloca Coelho, a complexidade de fatores e a multiplicidade de sentidos fazem com que o livro seja participante extremamente importante de uma determinada comunidade ou sociedade, e através da leitura, histórias são compartilhadas, repensadas, refletidas e transformadas.

1.2 Literatura: disputas e contradições

O nome literatura frequentemente é utilizado para separar produções, entre aquilo que se considera 'literatura': os grandes e clássicos romances, e aquilo que não pode ser chamado de literatura: os best-sellers, os livros infantis, os quadrinhos, etc. Mas essa separação muitas vezes pode ser fruto de uma desvalorização cultural de certos gêneros e que se baseia na opinião de uma parcela bem pequena da população. Nessa perspectiva, alguns autores se debruçaram a entender e tentar definir se há de fato uma literatura, quais suas características, seus usos e finalidades.

No século XVIII, quando na Inglaterra a filosofia, a história, as cartas e outros escritos eram todos considerados literatura (Eagleton, 1983), esses textos já perpassavam e traduziam os interesses de uma determinada parte da população: "Os escritos que encerravam os valores e 'gostos' de uma determinada classe social eram considerados literatura (...)". (Eagleton, 1983, p. 25). A cultura popular da época não era tida como literatura, conforme relação citada acima.

Frequentemente, esse movimento ainda ocorre:

Para que uma obra seja considerada Grande Literatura ela precisa ser declarada literária pelas chamadas “instâncias de legitimação”. Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias, etc. (ABREU, 2006, p. 40).

Ou seja, as definições e avaliações dos textos passam por uma parcela pequena da população, e refletem seus gostos, interesses e opiniões perante um conjunto de fatores, nem sempre literários e que não são capazes de representar todos os leitores.

Assim, a literatura não é neutra. A própria definição de literatura passa por diversas discussões. Para Eagleton (1983), não se pode definir o que é ou não literatura, pois um livro ser ou não literário dependerá do modo com que as pessoas o leem. Ou seja, literatura não é uma qualidade inerente ao livro, que alguns têm e outros não.

Não existe uma “essência” da literatura. Qualquer fragmento de escrita pode ser lido “não-pragmaticamente”, se é isso o que significa ler um texto como literatura, assim como qualquer escrito pode ser lido “poeticamente”. (EAGLETON, 1983, p. 14)

Algumas correntes de pensamento e autores também buscaram definir literatura. Para os formalistas, a diferença entre um texto literário e um texto não literário está no tipo de linguagem e de trabalho com a língua feitos. Já para os estruturalistas, importa o valor cultural daquela obra para que se encaixe em literatura (EAGLETON, 1983). As correntes que colocam a questão da linguagem não tratam de sua característica constante. A linguagem não é neutra, nem estável, algumas palavras que não eram usadas, ou nem existiam há alguns anos como *online*, *upload*, *stalkear*, oriundas do crescimento e grande uso da internet, hoje são parte da rotina de muitas pessoas. Isso justamente porque a linguagem está em constante movimento e, sendo assim, não é neutra, é território em disputa e não pode ser o único instrumento para traçar definições de um texto.

Ou seja, não há linguagem (...) que não esteja envolvida em relações sociais definidas que, por sua vez, são parte de sistemas políticos, ideológicos e econômicos. Por isso, as palavras são multissignificativas, elas não têm um sentido congelado: são sempre as palavras de um sujeito humano específico a outro, e esse contexto concreto e prático dá forma a seu significado, fazendo-o variar (EAGLETON, 2006, p. 175).

Abreu (2006) concorda com Eagleton, quando diz que a literariedade não está presente no texto, e ainda retoma a questão da literatura enquanto um processo de exclusão e seleção, já que alguns livros são considerados de valor e outros não. Enriquecendo a discussão, Bakhtin coloca a importância do contexto cultural e histórico, quando diz que “a literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época” (BAKHTIN, 1997, p. 362). Essa ideia é aprofundada:

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderia ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse ‘modo’ é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução (COELHO, 2000, p.27).

Segundo a mesma autora, há uma relação direta entre as características dos modos de vida histórico-culturais dos povos ao longo do tempo e a natureza da literatura que cada um criou. Por trás das histórias e relatos, estariam valores daquele povo, naquele espaço e tempo.

Assim, é fato que se costuma chamar de literatura aquilo que não é acadêmico: os romances, a poesia, as biografias, entre outros. Porém, a partir das ideias dos autores citados, entende-se que o conceito de literatura é maior que isso: é político, cultural e histórico. E pode ser influenciado pela ideologia que permeia a sociedade, mas nem sempre.

Em outras palavras, o termo literário designa algo novo e dinâmico, em constante transformação, é um fato social, situado na superestrutura, que mantém relações com outros elementos da superestrutura e com a infraestrutura. (MAGNANI, 1987, p.20)

Dessa forma, como explicita Abreu (2006), a Grande Literatura convive com outras literaturas também, o que é importante para que se tenham espaços e pessoas abertas a diversos tipos de livros. A grandeza da literatura mora justamente nessa pluralidade, que tem o potencial de nos tocar, de nos atravessar, de deixar marcado em cada leitor, coisas diferentes e até mesmo o nada, a depender de sua própria história de vida e cultura.

A experiência leitora tem um forte apelo existencial. Ela pode causar certos conflitos. O sujeito, ao ler, pode se deparar com uma história que lhe seduza pelos questionamentos endereçados a ele mesmo, fazendo-o pensar diferentemente, ou que lhe exerça uma atração pelos argumentos que afirmam aquilo que ele já pensava. A literatura pode incitar o leitor a uma determinada ação no mundo. (ALMEIDA, 2014, p.11)

Candido (2011), também acredita no poder de educação e até inculcação de valores através da literatura nos sujeitos, mas ressalta seu papel e potencial humanizador, no sentido de fazer viver. Segundo ele, a literatura pode educar, mas não da maneira moral que se espera. A literatura “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras.” (CANDIDO, 2011, p.84).

Assim, para o autor, a literatura não é intrinsecamente boa ou ruim, ou deixa as pessoas boas ou más, mas as coloca em contato com diferentes possibilidades de ver o mundo: “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p.177). A partir disso, o leitor coloca-se em contato com suas intenções e bagagens também: “leitura de literatura é relacionada à singularidade de experiências e histórias de vida” (DAIBELLO, 2020, p. 58).

1.3 As especificidades da literatura infantil

Entendendo que a literatura é permeada e influenciada pelo contexto histórico e político, como colocado na seção anterior, não há como discutir literatura infantil sem antes pensar na sua trajetória, nas discussões postas ao longo do tempo até os dias atuais e nas ideias que são atribuídas perante esse tipo de literatura.

Segundo Coelho (2010), foi no século XVII que Luís XVI, na França, fala pela primeira vez abertamente sobre sua preocupação com a literatura para crianças e jovens. Nesse mesmo século e país, as fábulas começam a ser escritas e, um pouco depois, no século XVIII, Charles Perrault também começa seu trabalho com a literatura para crianças. Segundo Coelho (2010) e Lajolo (1996), tanto Perrault quanto outros autores renomados como Irmãos Grimm,

Andersen e La Fontaine, foram os responsáveis por reunir as histórias anônimas transmitidas oralmente de geração em geração pelos povos de seus países.

No Brasil, a partir do século XIX, com uma crescente urbanização e preocupação com a escola e com a instrução, a literatura infantil começa a ser explorada, primeiramente a partir de traduções de livros europeus. Nesse processo, os livros começam a ser escritos em série, seguindo as exigências do mercado: “essas exigências não eram necessariamente as do consumidor final – o pequeno leitor, e sim das instâncias que se colocavam como mediadoras entre o livro e a leitura: a família, a escola, o Estado (...)” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.119).

Exemplo disso são os primeiros livros pensados e escritos para o público infantil brasileiro: os livros de leitura, que tinham a intenção de alfabetizar e mostravam o começo da relação entre educação e literatura, que persiste até hoje (COELHO, 2010). A partir desse momento, é dado o pontapé inicial para a produção brasileira de literatura infantil, sempre marcada pelo contexto histórico e político, visto que, nos últimos anos, alguns documentos e legislações vêm influenciando o mercado de livros no Brasil.

Nesse sentido, o gênero destinado à infância está no bojo dos processos que vem marcando a sociedade contemporânea desde os primeiros sinais da implantação desta, permitindo-lhe indicar a modernidade do meio onde se expande. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 18).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024), sancionada em 1961, traz a leitura em posição de apoio, enquanto pretexto para o ensino de português (MOTTA, 2018), colaborando para o surgimento da demanda pelos livros infantis, que só cresceu depois desse momento.

Com a nova LDB, promulgada em 1971, no período da ditadura militar, a leitura de textos literários e educação artística começam a ser valorizadas, o que permitiu, segundo Coelho (1985) a criação de vários programas e espaços voltados a esses assuntos como escolas de arte e oficinas literárias e, conseqüentemente, causou um ‘boom’ na literatura infantil brasileira.

Zilberman (2014, p. 52) diz que as reformas ocorridas conferiram à literatura infantil um grande incentivo, considerando-a como material primordial nos primeiros anos escolares. Porém, no início dessa década, aponta a autora, a literatura infantil brasileira, mesmo

adotando uma nova forma de dizer, repetia modelos já criados, principalmente por Monteiro Lobato, e ainda se apresentava sob uma perspectiva moralista e pedagógica. (MOTTA, 2018, p. 71)

Assim, apesar do 'boom', os livros produzidos eram mais do mesmo, e foram adquirindo outras perspectivas nos anos 80. Com base nos estudos de Coelho (2010), a explosão iniciada anteriormente continua, mas agora com autores que exploram e reinventam personagens e histórias já conhecidas.

Seguindo para os anos 90, período marcado pela promulgação da Constituição Federal de 88 e pelo avanço da internet, o mercado literário continua a crescer, sendo que nesse momento, a formação de leitores e as ilustrações começam a entrar em discussão.

Os autores e ilustradores da geração dos anos 1990 colaboram para uma produção da literatura infantil em que o objeto livro é pensado desde a organização do projeto gráfico - verbal e visual - até a criação do ponto de vista temático na perspectiva histórica e cultural do Brasil. (DALCIN, 2013, p. 67).

A importância dada ao projeto gráfico do livro revela uma saída do convencional, em que se começa a pensar a literatura além do texto:

Os livros infantis brasileiros contemporâneos vão manifestar ainda outro traço de modernidade: a ênfase em aspectos gráficos, não mais vistos como subsidiários do texto, e sim como elemento autônomo, praticamente autossuficiente (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999, p.127).

Esse movimento vai ao encontro das ideias de Chartier (2001 apud DAIBELLO, 2020, p.29), que defende a leitura como prática situada no cruzamento entre sujeito, texto e suporte. A questão do suporte especificamente na literatura infantil é muito presente e diversa, visto que a grande maioria dos livros são ilustrados e alguns também utilizam recursos como texturas, diferentes tamanhos, diferentes tipos de páginas para contar uma história. As ilustrações também assumem papel importante nesse tipo de literatura, já que parte de seu público ainda não é alfabetizado. Assim, é comum que bebês e crianças pequenas leiam livros baseando-se em outros elementos que não o texto. Mas esse fato pode acontecer com pessoas alfabetizadas também:

Tentar ler um livro em uma língua que não conheço – grego, russo, sânscrito – evidentemente não me revela nada. Mas, se o livro é ilustrado, mesmo não conseguindo ler as legendas posso em geral

atribuir um sentido, embora não necessariamente o explicado no texto.
(MANGUEL, 1997, p.116)

Além de adensar e adicionar elementos ao texto escrito, para Coelho (2000), a imagem no livro infantil também tem outros aspectos importantes como: estimular a leitura do mundo; estimular a atenção visual e a percepção; estabelecer comunicação direta entre a criança e a proposta apresentada; concretizar a palavra; estimular a sensibilidade e enriquecer a imaginação.

Como apontado, a literatura infantil caminhou muito até chegar onde está hoje. No início, muitos nem a consideravam como literatura, como se percebe nesse trecho de Rico de Alba: “a erradamente chamada literatura infantil é, para a verdadeira literatura, o que os castelos de areia que construímos na praia para nossos filhos são para a verdadeira arquitetura” (1986, p. 54). Atualmente, mesmo tendo superado visões como essa, não há consenso acerca do que é, de fato, a literatura infantil.

Dizer que se trata de literatura, mas para crianças, não abrange todas as singularidades que as leituras podem promover. As fronteiras entre livros para adultos e livros para crianças são bem mais maleáveis e surpreendentes. É comum que uma criança goste de livros e histórias originalmente escritas para adultos, como aconteceu com contos famosos como *As viagens de Gulliver*, por exemplo. E também não é incomum que livros ditos infantis encantem adultos também.

A separação de um grupo de livros ou de um gênero para um grupo específico de leitores (...) não apenas cria um espaço literário fechado que esses leitores são estimulados a explorar; mas com frequência, torna esse espaço proibido para os outros. (MANGUEL, 1997, p. 258).

Concordando com Manguel, podemos dizer que a literatura infantil é proposta pensando nas crianças, mas que tem potencial para tocar os leitores de todas as idades.

Colomer (2003) aponta outra dificuldade em definir literatura infantil: apesar de ser considerada um gênero literário, dentro dela também existem vários gêneros: os livros infantis de poesia, música, romance, suspense, etc. Para essa autora, são duas as funções principais da literatura infantil: a conveniência educativa e a compreensibilidade do texto. Um texto deve aderir

aos dois, ou pelo menos não violá-los, para ser aceito e sancionado pelos adultos como literatura infantil de qualidade.

Essa necessidade educativa, e em alguns casos até moralizante também marca fortemente a imagem da literatura infantil, vista muitas vezes como pretexto para ensinar algo. Para as autoras Coelho (2000), Lajolo e Zilberman (1999), a literatura tem laço forte com a educação e com a escola, mas não se esgota nisso. Pois literatura (e literatura infantil), é arte, é fenômeno de criatividade que representa a vida através da palavra, juntando sonho e realidade, possível e impossível (COELHO, 2000). Pensa e se relaciona com o mundo, com histórias, com dilemas.

Mesmo podendo tocar e divertir qualquer idade, é inegável que a literatura infantil se pauta na criança e, sendo assim, foi e é afetada pelas diferentes concepções de infância produzidas em cada espaço e tempo.

Assim, se pode afirmar (Ariès, 1962; de Mause, 1982; Lesnik-Oberstein, 1994) que, em última instância, é a mudança social sobre o conceito de infância a responsável pelas mudanças produzidas nos textos para crianças, segundo o período histórico analisado. (COLOMER, 2003 p. 160)

Como exemplo disso, até o século XVIII, enquanto a criança era vista como um mini adulto, os textos direcionados a elas também eram adaptações de textos para adultos, reduzidas de maneira simples. A partir do século XX e das evoluções das ideias e estudos acerca da infância e com influência da psicologia do desenvolvimento “a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro)” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 17). “Nesse caminho de ampliação, a literatura infantil e juvenil foi se consolidando como um instrumento socializador de nossa cultura” (COLOMER, 2003, p.161).

Mais do que socializar, discutir e às vezes, contrapor a cultura, a literatura infantil traz o fantástico através de histórias que, mesmo que se passem em contextos reais, são ficcionais e, portanto, são passíveis de mudanças. Segundo Candido (2011), ninguém é capaz de passar um dia inteiro sem alguns momentos de fantasia, de ficção.

A ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com sua própria vida. A ficção não deveria abrir todas as espécies de portas, permitir à criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher-se? (HELD, 1980, p.17)

Como colocado, a ficção nos coloca em relação com a descoberta de coisas novas, com a imaginação, com a tecnologia. Mas, por trás da fantasia, ela nos coloca com nossas próprias questões, medos, angústias:

O fantástico nos tocara, a obra fantástica encontraria leitores, se não reunissem aspirações, necessidades, experiências que também trazemos em nós, em graus diversos, talvez obscuros e semi-ignorados, mas, no entanto, bem reais? (HELD, 1980, p. 25)

Assim, a literatura infantil pode dar ao leitor poder de reflexão, transformação, imaginação e conhecimento, desde que ele esteja aberto à experiência provocada, como ressalta Coelho.

No *ato da leitura*, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamiza-lo no sentido de certa transformação...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a *leitura* consiga estabelecer uma relação essencial entre o *sujeito* que lê e o *objeto* que é o livro lido. Só assim o conhecimento da obra se fará e sua leitura se transformará naquela *aventura espiritual* de que falamos mais atrás. (COELHO, 2000, p.51)

A partir deste capítulo, entende-se o ato de ler como ato discursivo que, carregado de história, política e memória, acontece na relação entre sujeitos e livro. Dentro disso, a literatura se coloca como arte, no sentido de fazer sentir. Não necessariamente agrada ou ensina, mas faz tocar de forma humana, às vezes indescritível e contraditória. Pensando nessa potência, a literatura infantil pode afetar crianças e adultos, através não somente seus textos, mas também suas ilustrações.

No próximo capítulo, adensarei os conceitos relacionados à temática da leitura, pensando em seu processo inicial juntamente com a prática de escrita, a alfabetização como um momento iniciático das práticas de leitura e escrita. Posto isto, apresentarei algumas concepções e métodos utilizados no processo de aprendizado da leitura e escrita para por fim, relacioná-los com a literatura para crianças.

CAPÍTULO II – CONHECIMENTOS PRODUZIDOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO

A leitura da palavra e, conseqüentemente, o contato com a literatura envolve diretamente a alfabetização. Se leitura e escrita já são temas de grande complexidade, pensar a aprendizagem dos dois processos também não é simples.

Para que a escrita seja dominada, essa complexidade requer a aprendizagem sistematizada e o treinamento específico de algumas habilidades e convenções tais como: o conhecimento do conjunto de letras disponíveis para o registro dos sons da linguagem falada, suas relações com esses sons e as regras de combinação entre elas, o traçado que as constitui, sua direcionalidade, e outros tantos detalhes. (FONTANA E CRUZ, 1997, p.170).

São variadas as ideias, concepções e métodos que vem tentando encontrar a melhor maneira (se é que há alguma) de se alfabetizar alguém. Sua importância é inegável, já que em uma sociedade intensamente letrada como a nossa, saber ler e escrever acaba sendo fundamental para participação ativa na comunidade.

Quando sociedades complexas maiores surgem, a alfabetização é capaz de aprimorar uma organização complexa, sobretudo auxiliando a memória e oferecendo acesso ao conhecimento (por meio de arquivos, documentos e bibliotecas) em um nível que jamais poderia ser alcançado pela mente humana sem a ajuda desta ferramenta. (FISCHER, 2006, p.40)

Assim, desde cedo famílias já esperam e muitas vezes incentivam a leitura e escrita nas crianças, que tem nelas depositadas grandes expectativas sobre esse aprendizado.

Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura. (MANGUEL, 1997, p. 89)

Pensando nisso, nesse capítulo apresentarei os principais métodos e perspectivas da alfabetização, posteriormente os relacionarei com os livros de literatura.

Abordar a prática de alfabetização, leitura e escrita, é refletir sobre práticas de linguagem. Segundo os autores Koch, Elias (2008) e Geraldi (2011), existem três principais e diferentes concepções de linguagem, que afetam a maneira de pensar e estudar questões acerca da leitura, da escrita e da alfabetização. A primeira concepção é a da linguagem como representação do pensamento. Dentro disso, o texto é visto como fruto do pensamento de um autor, e conseqüentemente, o leitor capta o que o autor quis dizer, seu significado, sendo um agente passivo nessa relação.

A segunda concepção apresentada pelos autores é a da linguagem como estrutura, como código. Para essa linha, o autor utiliza a língua para expor suas ideias de maneira exata, cabendo ao leitor à decodificação e compreensão das ideias, novamente um agente passivo. A terceira concepção é a dialógica, em que se entende a linguagem enquanto interação. Aqui os sujeitos são considerados ativos. Dialogando com a perspectiva discursiva de Bakhtin apresentada anteriormente, ambos os autores e leitores influenciam e são influenciados pelo texto, que tem seu sentido construído na interação. Assim, a leitura é vista como produção de sentidos. (KOCH e ELIAS, 2008).

Como colocado, essas concepções ajudam a entender a maneira com que alguns autores entenderam e escreveram sobre a alfabetização ao longo do tempo. Durante a história brasileira, diferentes métodos e ideias surgiram e influenciaram o campo da alfabetização, abordarei brevemente sobre algumas delas a seguir.

Segundo Mortatti (2006), a partir do período da Proclamação da República, saber ler e escrever era visto como condição obrigatória para a modernização e o desenvolvimento social do país, vindo a ser os fundamentos da escola até hoje. A autora analisa e divide a história da alfabetização no Brasil em quatro momentos. O primeiro é chamado por ela de “metodização” da escrita, presente no país no final do Império até o começo da República, em 1890. Nessa época, não havia muita estrutura ou investimento na escola,

[...] e o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos. (MORTATTI, 2006, p.5)

Juntamente com essas cartas, fazia parte do costume utilizar o método sintético para alfabetizar. Sua ideia é começar pelas partes menores e ir para o todo, por exemplo, aprender primeiro as letras, depois as sílabas, depois as palavras. Dentro desse mesmo método, pode-se adotar a soletração, silabação e método fônico, algumas variações que seguem esse princípio do menos amplo para o mais amplo. Como citado, muitos materiais eram produzidos e/ou sofriam influências europeias. Em 1876, a Cartilha Maternal é lançada em Portugal e amplamente divulgada em São Paulo e no Espírito Santo. Utilizando-se do ‘método João de Deus’, como ficou conhecida devido nome de seu autor, essa cartilha se opunha ao método sintético. Vejamos:

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social. (MORTATTI, 2006, p.6)

Esse método, inversamente ao anterior, começa pelo todo (a palavra), para depois ir para as partes (as letras). Assim foi travado o primeiro embate entre os métodos sintético e analítico. Para Mortatti (2006), além desse entrave pedagógico acerca de qual método utilizar, esse momento mostra a “metodização”, já que se considerava que algum método havia de ser utilizado, independente de qual fosse.

O segundo momento recebeu o nome do então novo método: o método analítico. Com a reforma da instrução pública em São Paulo, esse método foi institucionalizado e colocado como obrigatório dentro das escolas do estado. Nessa época, muitas cartilhas se reinventaram e, seguindo as tendências, começaram a utilizar o método sintético. A obrigatoriedade de seu uso é encerrada com a Reforma Sampaio Dória em 1920, que instituiu a autonomia didática e deu início ao terceiro momento.

Mortatti (2006) chama esse momento de “alfabetização sob medida”, já que, devido a grande influência de tanto o método sintético, quanto o método analítico no passado, via-se o uso de métodos mistos. Nele, os professores alternam entre os dois métodos, tendo como objetivo avaliar qual deles se encaixa melhor para cada momento e aluno. Nesse período, as cartilhas ainda eram utilizadas e para a autora, esse período foi marcado por um “ecletismo processual e conceitual” (MORTATTI, 2006, p.9).

A partir dos anos 70 inicia-se o quarto e atual momento: o construtivismo. Os estudos da argentina Emília Ferreiro, orientanda de Piaget, propunham uma “revolução conceitual da alfabetização” (FERREIRO, 2001). Para a autora, o processo de aquisição da língua escrita é um processo interno, em que cada indivíduo vai construindo, a seu modo e a partir das vivências, hipóteses acerca do sistema de escrita, e vai confrontando-as com outras ideias que aprende na escola, até compreender de fato esse sistema. Por isso, o professor deve promover situações para que o aluno venha a pensar nessas hipóteses.

Sua proposta não é um método, e sim uma concepção, que marca esse período chamado por Mortatti (2006) de desmetodização da alfabetização.

Se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequencias de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento. (FERREIRO, 2001, p.30)

Com suas pesquisas, na época, ela revolucionou a área, sendo que seus estudos viraram propostas institucionalizadas e quase que homogêneas no Brasil, segundo Mortatti (2006). Novas cartilhas foram criadas ditas ‘construtivistas’, assim como livros de alfabetização. A institucionalização do construtivismo aconteceu no contexto da criação do ciclo básico em 1984, proposta da Secretaria do Estado de São Paulo que tinha como objetivo resolver alguns problemas que o sistema escolar estava enfrentando, um deles a (não) alfabetização.

No contexto social, as lutas pela democratização da educação levam um contingente mais significativo de crianças à escola, oriundas das camadas trabalhadoras. Esses novos sujeitos colocaram para a escola novas urgências sociais e pedagógicas. É nesse momento que o

fenômeno do fracasso escolar (cerca de 50%) ganha mais visibilidade e passa a ser sistematicamente tematizado. O grande gargalo situado na passagem da 1ª para a 2ª série, em termos de repetência e evasão, observado em todas essas décadas, faz com que o termo fracasso escolar seja reconhecido como “fracasso da alfabetização”. (AMÂNCIO, CARDOSO, 2017, p.118)

Assim, a teoria de Emília Ferreiro passa a ser vista como uma das soluções. (MORTATTI, 2002). Assim, diversos cursos de formação, livros e seminários eram promovidos pelo estado, que incentivava os gestores das escolas a estimularem a participação e estudo dos professores.

Além do construtivismo, o interacionismo de Vigotski e Luria também foi difundido fortemente nos últimos anos

Atualmente, no entanto, o construtivismo vem sofrendo a influência do referencial teórico de Vygotsky que, se em primeira instância, incorpora a importância da participação do sujeito na apreensão do conhecimento, nega-a como resultado da interação proposta por Piaget. Para Vygotsky, a apreensão do conhecimento é resultado da internalização de um amplo processo de interação social. (GUIMARÃES, 1995, p.11)

Atualmente tem sido comum o uso das duas teorias em paralelo, retomando o que Mortatti (2006) chamou de “ecletismo teórico”. Ressalta-se, no entanto, que pensar em *interação* e *mediação* a partir da teoria vigotskiana não coaduna com a ideia de ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, tal como proposto por Piaget. A seguir, apresentarei os principais aspectos de ambas as teorias citadas: o construtivismo e o interacionismo, ou perspectiva histórico cultural.

2.1 O Construtivismo de Emília Ferreiro

Ancorada nos estudos de Piaget, Emília Ferreiro defende o que denominou de ‘revolução conceitual acerca da alfabetização’ (FERREIRO, 2001). Em suas publicações, nos anos 80, ela propôs uma nova análise dos conhecimentos e visões já existentes sobre o processo de alfabetização. Para a autora, o foco da discussão deveria se deslocar do ‘como se ensina’ para o ‘como se aprende’.

Pensando nas concepções de linguagem apresentadas por Koch, Elias (2008) e Geraldi (2011), Ferreiro possui uma percepção baseada na linguagem enquanto expressão do pensamento e sendo assim, trata a linguagem (e a escrita) como uma representação do pensamento. A autora nega a ideia de que a linguagem é simplesmente a transcrição de um código, uma técnica:

(...) ao dissociar o significante sonoro do significado destruimos o signo linguístico. O pressuposto que existe por detrás destas práticas é quase que transparente: se não há dificuldades para discriminar entre duas formas visuais próximas, nem entre duas formas auditivas próximas, nem também para desenhá-las, não deveria existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para um código visual. (FERREIRO, 2001, p.15)

Para ela, a escrita e o processo de aquisição desta são bem mais complexos, sendo extremamente necessário compreender a natureza do sistema de escrita, suas características e se apropriar desses conceitos. (FERREIRO, 2001).

Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. (FERREIRO, 2001, p. 55)

A partir dessa ideia, Ferreiro vai pensar em como a criança realiza esse processo. Para isso, ela utiliza os estudos de seu orientador, Jean Piaget. Segundo Fontana e Cruz (1997), Piaget entendia que a criança elabora ativamente as palavras, construindo significados com base em suas experiências e interesses. Para ele, o conhecimento é construído com base em hipóteses que as crianças têm do mundo e que, aos poucos e na interação social, vão formando ideias.

Unindo esses estudos com os seus próprios, Ferreiro (2001) apresenta então a ideia de que a escrita é fruto de construções mentais, sendo que seu sistema tem diversas relações complexas que são construídas pelas crianças através das hipóteses de Piaget.

Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza dessas marcas especiais. (...) Como já fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos

através de um prolongado processo construtivo. (FERREIRO, 2001, p.43)

Assim, segundo essa perspectiva, a apropriação da escrita pela criança é um processo interno, onde a criança elabora e reelabora gradativamente as suas hipóteses, por meio do que Piaget chamou de acomodações sucessivas, colocando suas hipóteses em confronto com as ideias que percebe no mundo, até chegar à escrita alfabética (FONTANA E CRUZ, 1997).

Esses esquemas não são mera reprodução daquilo que a criança vê, e sim resultado de um processo construtivo em que a criança relaciona as informações que a ela são dadas, junto aos seus pensamentos e ideias pessoais. “Os resultados são construções originais, tão estranhas ao nosso modo de pensar, que, à primeira vista, parecem caóticas”. (FERREIRO, 2001, p.70).

As discrepâncias que a criança percebe entre suas hipóteses e a escrita convencional leva-a a reelaborar hipóteses e, pouco a pouco, aprender a natureza e a lógica desse sistema simbólico. (FONTANA E CRUZ, 1997, p.188)

Tudo isso ocorre no contexto social, mas a partir do desenvolvimento cognitivo da criança.

Assim, cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e objeto de conhecimento: no processo de assimilação (isto é, no processo de elaboração da informação), o sujeito transforma a informação dada (FERREIRO, 2001, p. 70).

Em seus estudos e experimentações, utilizando o método clínico de Piaget, Ferreiro identificou três grandes etapas da alfabetização: a distinção entre desenho e escrita; a diferenciação quantitativa e qualitativa e a fonetização da escrita. Esse processo seria linear e pode ser novamente subdividido nas etapas pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética (fonetização da escrita). Essas etapas fazem parte de uma das várias contribuições de Ferreiro para seu campo, sendo que influenciaram e ainda influenciam os estudos em alfabetização.

Outra importante discussão trazida por Emília Ferreiro foi acerca da criança e suas concepções sobre o sistema de escrita. Ela defende que as crianças não são uma ‘tábula rasa’ sem nenhum conhecimento da escrita. Pelo contrário, ela ressalta que, como vivem em uma sociedade letrada, as crianças

começam a construir suas ideias sobre a escrita mesmo antes de entrar na escola. Isso porque a escola, os professores, não são os únicos meios de a criança ter contato e informações acerca do sistema de escrita. Como Ferreiro (2001) defende, somente o objeto isolado não significa conhecimento, mas coloca condições para que o conhecimento se desenvolva.

Assim, a criança é protagonista desse processo, no qual aos poucos vai descobrindo e, na relação com outros sujeitos - que pode ser o professor, mas não somente ele -, ela vai elaborando suas hipóteses.

Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como "conhecimento". "Saber" quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. Que esse "saber" coincida com o "saber" socialmente válido é um outro problema (...) (FERREIRO, 2001, p.17).

Além disso, Ferreiro destaca que as crianças também constroem ideias que não foram influenciadas pelo ambiente, são ideias próprias: "desde aproximadamente os quatro anos, as crianças possuem sólidos critérios para admitir que uma marca gráfica possa ou não ser lida, antes de serem capazes de ler os textos apresentados." (FERREIRO, 2001, p.45).

Os estudos e proposições de Emília Ferreiro, principalmente da alfabetização enquanto um processo psicogenético com evolução regular e a ideia da alfabetização antes da escola revolucionaram seu campo na época (anos 1980-1990), e ancoram um trabalho que entende que a escrita da criança é significativa; e que se deve valorizar os esforços reais das crianças no processo de alfabetização.

2.2 A perspectiva discursiva para o processo de alfabetização

Outra perspectiva muito estudada e influente no campo da alfabetização é a perspectiva discursiva. Essa perspectiva discute a alfabetização de um ponto de vista bastante distinto às ideias de Ferreiro e sua perspectiva construtivista, para a alfabetização. Representada por Luria a partir do diálogo com Vigotski e,

mais tarde, por Ana Smolka, essa perspectiva está ancorada na concepção de linguagem discursiva, ou dialógica, conforme colocada por Koch e Elias (2008) e Geraldi (2011). Retomando esses autores, essa concepção entende a linguagem enquanto interação. É a partir dela que os múltiplos sentidos são produzidos.

Não se trata de algo que se acrescenta às representações, ações e desenvolvimento individuais, como considera Piaget. Ela é constitutiva (é a base) da atividade mental humana, sendo, ao mesmo tempo, um processo pessoal e social: tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente, é meio de comunicação entre eles, mas também constitui a reflexão, a compreensão e a elaboração das próprias experiências e da consciência de si mesmo. (FONTANA e CRUZ, 1997, p.83)

Essa ideia da importância da interação dialoga com os estudos de Vigotski, que defendia que é na interação com o outro, na relação do sujeito com o mundo, que aprendemos e nos desenvolvemos, conseqüentemente. Segundo Fontana e Cruz (1997), para Vigotski a linguagem é um produto histórico que serve ao conhecimento e a comunicação e é através da palavra, entendida como um sistema simbólico, que interagimos e vivemos em sociedade. As autoras partem dessas ideias de Luria, para o qual a escrita é prática social, produção cultural.

Diferentemente de Emília Ferreiro, Vygotsky não considera que as relações da criança com a escrita sejam estritamente cognitivas. A escrita não é apenas objeto de conhecimento. Ela constitui o conhecimento, sendo uma forma cultural de ação no mundo. (FONTANA E CRUZ, 1997, p.184).

Ao escrever, nos aproximamos de conhecimentos históricos bem mais antigos que a nossa existência, e isso tem início nas nossas relações sociais. Sejam elas dentro ou fora da escola, é na interação com o outro e com o conhecimento que se elabora mentalmente os conceitos que dizem respeito à escrita, como seu complexo sistema de significados. Essas elaborações infantis são uma resposta ao outro, representam a sua interpretação dos conceitos e ideias apresentados pelo mediador.

É no movimento interativo, assumindo ou recusando a palavra do outro, que a criança (e não só ela, mas qualquer um de nós) organiza e transforma seus processos de elaboração do significado das palavras, desenvolvendo-se. (...) O desenvolvimento da elaboração

conceitual da palavra não é resultado de um processo individual e estritamente intelectual (cognitivo). Ele é resultado da prática social da criança nas diferentes instituições sociais. (FONTANA E CRUZ, 1997, p.103).

Assim, entende-se que não é naturalmente que a palavra se desenvolve, e sim nas nossas relações, a partir de processos que são históricos, políticos e culturais e que geram esse sistema de significados, apresentados á criança desde muito cedo.

A criança apropria-se da escrita através da “observação da escrita em funcionamento, das tentativas de utiliza-la que faz, pela imitação do outro, e da busca de informações sobre seus elementos e sobre seu funcionamento.” (FONTANA E CRUZ, 1997, p.188).

Esse processo de aprender a ler e escrever, segundo Luria, parte de um ponto no qual a criança imita o que vê os adultos fazendo:

O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”, para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. (LURIA, 1988, p.149)

Aqui, a escrita ainda é utilizada como um fim em si mesmo, sendo comum que a criança realize rabiscos como sua escrita. Ela sabe que pode usar os signos para escrever qualquer coisa, mas ainda não sabe como. Para Luria, isso mostra que somente a habilidade de escrever não é suficiente para que se entenda o processo da escrita, é preciso entender sua função social.

A partir da relação mediada com o mundo, a criança vai aprendendo a se relacionar funcionalmente com as coisas, utilizando objetos e habilidades como meio para realizar determinada ação. É nesse momento que a escrita assume papel diferenciado e social para ela.

O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar. (LURIA, 1988, p. 145)

Ana Luiza Smolka, estudiosa de Vigotski e referência atual no assunto, enriquece e aprofunda o pensamento acerca do processo de aquisição da língua escrita. Para ela, tanto o conflito cognitivo colocado por Ferreiro como a defasagem, conceito colocado por Vigotski, caracterizam o que ela chama de espaço de elaboração. É nele que habitam os dilemas e controvérsias acerca da aprendizagem da língua, afinal, o jeito que escrevemos muitas vezes não é igual ao jeito que falamos, por exemplo.

(...) é que o ensino da escrita, cristalizando a linguagem, neutralizando e ocultando as diferenças, provoca (e oculta) um conflito não meramente cognitivo, mas fundamentalmente social. O conflito cognitivo se dá no social e implica a dimensão política. Porque não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. (SMOLKA, 2000, p.60).

Pensando nisso, já que essa ferramenta é construída socialmente, se faz necessário que a criança a aprenda também socialmente, ou seja, na interação com o outro como coloca a perspectiva discutida aqui. Esse movimento é visível e presente não só, mas principalmente na escola, com a participação do professor e de outros alunos. É importante ressaltar que essa participação não nega ou impede a ação da criança, pois mesmo com a interferência do professor, há espaço para a sua elaboração individual, segundo Smolka. O papel dos professores aqui é mediar: guiar e informar a criança a respeito das adequadas formas de escrita para assim também criar uma relação de confiança e reconhecimento entre pares.

Pode-se dizer então, que uma das grandes contribuições da perspectiva discursiva dentro dos estudos em alfabetização é de entender que a escrita se realiza pela mediação, na interação e internalização, do social para o individual, sem começar dentro da criança e sem depender, exclusivamente, do seu desenvolvimento cognitivo. A relação com a escrita vem a partir da sua relação com o outro, com o social, na interação. Assim, elas se apropriam das funções sociais que a fazem escrever e da palavra, que é cultura e está presente nas suas relações.

Temos, então, a defesa de um processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo). Podemos dizer que na perspectiva de Smolka faltava sentido na alfabetização, pois não

bastava que essa se relacionasse com a vida: ela precisava ser vivida como a vida. (AMÂNCIO, CARDOSO, 2017, p.127)

Outra grande contribuição e que dialoga com algumas ideias de Ferreiro é a ideia de pré-história da escrita. Assim como na perspectiva construtivista, Luria não acredita que a criança só comece a pensar e aprender sobre a escrita quando a escola dá início ao processo de alfabetização. “Através da mediação, a linguagem e seu universo chegam até ela (criança). Ela está em contato desde cedo, a depender de seu meio” (FONTANA E CRUZ, 1997, p.83). Essas ideias que a criança elabora antes de começar a escrever de fato vão ser chamadas de pré-história da escrita, e entram aqui inclusive os rabiscos, valorizados e analisados como um começo do processo.

Geralmente, a escola não valoriza esse começo da escrita, por estarem “erradas” à luz da norma culta. Segundo Smolka (1987), isso representa restrições e limitações do mundo dos adultos, que fica fechado em um só modo de escrever. Mas esses rabiscos e escritas iniciais possuem significado para as crianças e, a partir deles, temos momentos de interação, de aprendizado, de leitura de mundo. Quando professores estão dispostos a olhar para essas manifestações, podem aprender sobre o espaço de elaboração das crianças, trabalhando o que a autora chama de “constituir-se leitor e escritor” desde o começo do processo de alfabetização, e não como um ponto final.

Como Ferreiro, Luria também nomeia as fases do processo de alfabetização: a fase pré-instrumental, onde estão presentes os rabiscos e as marcas topográficas, e a fase instrumental, em que a criança começa o processo de diferenciação dos símbolos para chegar à escrita simbólica. Porém, diferentemente da autora, Luria não acredita que esse processo aconteça de forma linear ou obrigatória.

É impossível fixar uma linha divisória definitiva: estas demarcações de idade dependem de uma gama de condições dinâmicas relacionadas com o nível de desenvolvimento cultural da criança, seu ambiente, etc. (LURIA, 1988, p.149).

Além disso, para a perspectiva discursiva esse processo também não pode acontecer desconectado com a vida cotidiana e a realidade daquele aluno.

Desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (...) Ou seja, a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e escrever. (SMOLKA, 2000 p.38)

Por isso, o uso de cartilhas ou de frases prontas com sílabas repetidas não são as ferramentas mais adequadas, já que não representam campos de sentidos para as crianças. Assim, mais uma importante contribuição é da importância de realizar um trabalho que traga a vida para dentro da sala de aula porque assim, as crianças são convidadas a aprender a ler e escrever não somente por que dizem a família e a escola, mas por entenderem que faz parte da vida na nossa sociedade.

Em resumo, as pesquisas de Vigotski, Luria e Ana Luiza Smolka trazem a tona importantes apontamentos que, juntos, constroem a perspectiva discursiva, que embasa práticas de alfabetização significativas, singulares e sempre na interação com o outro.

A partir da apresentação das duas principais concepções (construtivista e discursiva), assim como dos métodos de alfabetização mencionados, o próximo capítulo analisará e discutirá alguns livros de literatura infantil que mostram o processo de alfabetização, estabelecendo relações e comparações entre as teorias e a literatura.

CAPÍTULO III – O QUE A LITERATURA INFANTIL NOS AJUDA A COMPREENDER SOBRE ALFABETIZAÇÃO?

Com o escopo teórico apresentado, o terceiro e último capítulo fará a análise de quatro livros de Literatura Infantil escolhidos a partir da disciplina EP471, Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita, ministrada pela professora e também orientadora deste trabalho Cláudia Ometto, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Os livros em questão foram utilizados no plano da disciplina e dialogam com as discussões sobre a temática da alfabetização.

Inicialmente, é necessário esclarecer que as escolhas de assuntos e bibliografias a serem trabalhadas na disciplina não são neutras:

Nesse sentido, a escolha de um texto e das condições em que pretendemos que seja lido nunca é exclusivamente nossa, nem é solitária, visto que os escolhemos em interlocução com e em resposta a esses outros textos, em relação a expectativas e experiências anteriores, em relação àquilo que já sabemos sobre nossos alunos ou imaginamos sobre eles. As escolhas que fazemos são ideológicas, porque inscritas em condições específicas de produção e na grande história, e também são singulares. (OMETTO, 2012, p.34)

Se a escolha é carregada de sentidos, a leitura também o é. Como colocado no primeiro capítulo, sobre a leitura, ela é influenciada pela história, memória e cultura do sujeito que lê, podendo ter diversas interpretações e sentidos, ainda que não valha qualquer sentido. Pensando nisso, o seguinte capítulo visa estabelecer relações entre os livros de literatura e o conteúdo da disciplina, sabendo que a análise também é marcada pelas impressões e destaques de quem a fez.

Assim, o capítulo será dividido em duas partes, sendo que a primeira apresentará a disciplina e o modo como foi trabalhada com as/os estudantes: os tópicos, conceitos e livros literários lidos pela turma. Na segunda parte, será feita a análise de alguns desses livros, buscando relações com as teorias estudadas.

3.1 Apresentação da disciplina EP471

A EP 471 – Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita é oferecida, como sugestão, no quinto semestre dos estudantes de Pedagogia. Aqui, será analisado o planejamento e os objetivos a respeito do seu oferecimento em 2021, no primeiro semestre, quando eu participei.

Sua ementa, fixa, dizia resumidamente que a disciplina trataria de conhecimentos acerca da escrita e seu ensino, da alfabetização e do letramento. Já os objetivos construídos pela professora responsável colocavam mais especificamente a importância do trabalho com a linguagem, os métodos e perspectivas de alfabetização e as práticas sociais de leitura e escrita, tudo isso ancorado na perspectiva histórico-cultural e enunciativo-discursiva. É importante ressaltar que, mesmo seguindo a ementa, cada professor tem a autonomia de construir o seu plano de trabalho e seus objetivos, e são marcados pelas suas abordagens e grupos de pesquisa, posicionamentos, e bagagens outras. Nesse caso, a professora denominou alguns tópicos a serem tratados, sendo eles:

O papel social da escrita; Interação social e linguagem: concepção teórica e implicações teórico-práticas para a leitura e escrita; Leitura e escrita como processos de interação verbal; A História da escrita e da leitura; As relações entre linguagem, desenho e escrita; Teorias sobre os processos de aquisição da escrita – Ferreiro/Teberosky, Luria/Vygotsky; As relações da criança com a escrita; Métodos de Alfabetização: Sintético, Analítico e Misto; Concepções sobre Letramento e Alfabetização. (PLANO DE ENSINO EP471, 2021, p.2)

Para trazer esses pontos, a professora elegeu como metodologias a aula expositiva dialogada mediante a leitura dos materiais, intercâmbio de experiências, trabalhos individuais ou em grupo, sendo que a avaliação constituía-se pela frequência nas aulas síncronas, visto que estávamos em um período de pandemia e de aulas remotas, e a entrega de um trabalho escrito individual.

Pensando nesse período e nas suas especificidades, a professora optou por organizar a disciplina em encontros síncronos e assíncronos, alternando semanalmente. Assim, uma semana era reservada para leitura de materiais, para assistir os vídeos indicados, e posteriormente, na semana seguinte, nos encontrávamos remotamente para discussão do que fora lido e assistido para uma aula expositiva dialogada.

O material disponível para estudo nas aulas assíncronas na maioria das vezes se constituía em um ou mais textos, que subsidiariam o tema, um ou mais vídeos, que poderiam ser vídeo-aulas, curta metragens, entrevistas, e ainda, um livro de literatura ilustrada. Assim, os estudantes puderam estudar sobre cada temática dialogando com múltiplas linguagens. Para a avaliação final, a proposta era de responder algumas perguntas e exercícios a respeito dos assuntos tratados, relacionando também com os livros de literatura infantil.

Os livros utilizados dentro de cada tema foram: “Uma escola assim eu quero para mim” (2007), de Elias José, na primeira aula da disciplina que tinha como objetivo conhecer as expectativas dos estudantes acerca das temáticas a serem estudadas e recepcionar os alunos; “De carta em carta” (2002), de Ana Maria Machado, no tema Concepções de linguagem e práticas discursivas; “A menina que brincava com as palavras” (2007), de Fabiano dos Santos, no tema Leitura e escrita compreendidas como momentos discursivos; “Bambolina” (2019), de Michele Iacocca, no tema A história social da escrita: escritas ideográfica e fonográfica; “Palavras, palavrinhas e palavrões” (2009), de Ana Maria Machado, no tema A construção da escrita pela criança na perspectiva construtivista; “Menina Palavra” (2007), de Lúcia Fidalgo, no tema Apropriação da escrita pela criança – Contribuições da abordagem histórico-cultural: Luria e Vigotski; “O menino que aprendeu a ver” (1986), de Ruth Rocha, no tema Métodos para alfabetizar.

Assim, o uso da literatura infantil foi feito de maneira sistemática, diversa e permeou o semestre todo, estabelecendo sempre conexões com os textos teóricos e os debates e dúvidas que apareciam em sala de aula. Pensando nisso, serão analisados quatro desses sete livros: “Uma escola assim eu quero para mim” (2007), de Elias José, “De carta em carta” (2002), de Ana Maria Machado, “A menina que brincava com as palavras” (2007), de Fabiano dos Santos e “O menino que aprendeu a ver” (1986), de Ruth Rocha.

A escolha por esses livros específicos se deu pensando em quais dos sete livros despertavam mais e diferentes questões relacionadas à alfabetização e as teorias discutidas.

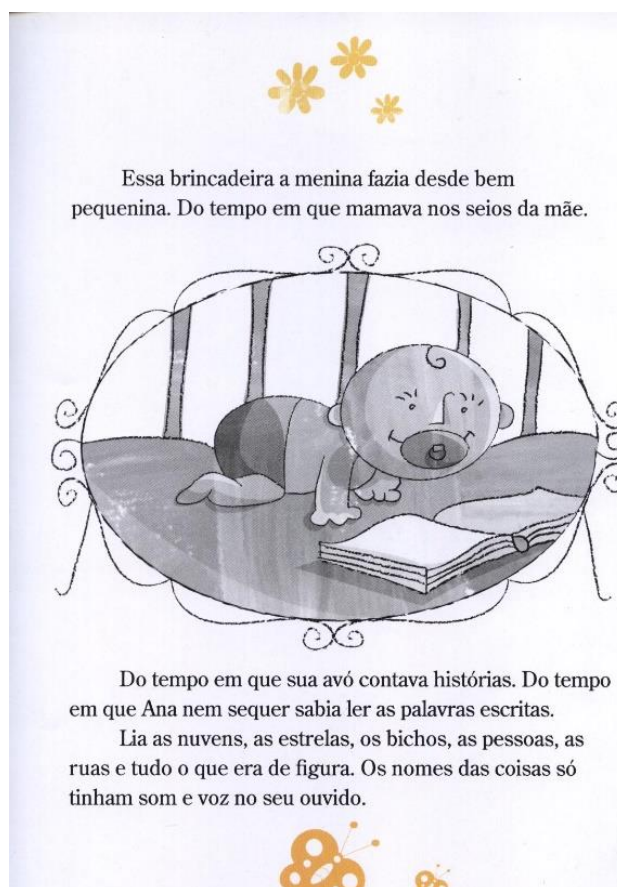
3.2 A menina que brincava com as palavras

O livro “A menina que brincava com as palavras” foi indicado para leitura no tema de estudo “Leitura e escrita compreendidas como momentos discursivos”. De autoria de Fabiano dos Santos e ilustrações de Daniel Diniz, o livro foi publicado pela editora Cortez em 2007 e conta a história de uma menina chamada Ana, que prestava muita atenção nas palavras ao seu redor e gostava de brincar com elas, estabelecendo relações entre palavras e objetos, palavras e outras palavras, palavras e cores, palavras e o mundo...

Todas essas brincadeiras e vivências são trazidas de maneira leve e divertida, já na primeira página vemos Ana feliz, em uma página colorida com desenhos como máquina de escrever, bicicleta, sorvete, flores, boneca, joaninha, elementos que remetem à infância.

Nas páginas seguintes, a história conta que, mesmo antes de Ana saber ler as palavras escritas ela já brincava com as palavras:

Figura 1: Página 03 do livro A menina que brincava com as palavras (SANTOS, 2007).



Assim, podemos pensar que o livro retrata as ideias tanto de Emilia Ferreiro quanto de Luria a respeito da pré-história da escrita e de como as crianças têm acesso às letras, às palavras, ao mundo escrito desde muito cedo. Isso porque para Ferreiro (2001), as crianças têm concepções sobre o sistema da escrita antes de a aprenderem na escola, já que não são uma 'tábula rasa' sem conhecimentos e para Luria (1998), a pré-história da escrita é presente e auxilia no aprendizado, visto que ele acontece relativamente rápido considerando as complexidades técnicas do sistema de escrita.

No caso de Ana, sua relação com as palavras acontece desde que mamava nos seios da mãe, um acesso muito importante para ela.

Diferentemente dos primeiros sons que a criança emite, que são manifestações de seu estado emocional, suas primeiras palavras são tentativas de reprodução dos sons assimilados da fala do adulto. Essas primeiras palavras estão fortemente vinculadas à atividade em que a criança está envolvida. (FONTANA E CRUZ, 1997, p.96)

Fontana e Cruz (1997) ancoradas em Vigotski (1987) nos ajudam a compreender que o contato com as palavras, desde bebê, a partir de sua família, proporcionaram que Ana significasse as palavras e passasse a gostar de brincar com elas.

As brincadeiras que Ana gostava de fazer com as palavras envolviam colecionar letras em sua cabeça, guardá-las em caixinhas coloridas:

Figura 2: página 06 do livro A menina que brincava com as palavras (SANTOS, 2007)



Guardava tudo em caixinhas coloridas: na caixa verde guardava as coisas que tinham gosto, na caixa amarela as coisas que tinham cheiro, na caixa azul as coisas que tinham som, na caixa vermelha as coisas que tinham tato e numa caixa branca guardava todas as coisas que se misturavam.

Aqui, podemos pensar em como a criança vai construindo seu espaço de elaboração de sentidos, tal como explicita Smolka (2000), a respeito do sistema simbólico de escrita. Segundo ela, esse sistema simbólico acontece entre o ensinar e o aprender e é “justamente nesse espaço que surgem as grandes controvérsias, os grandes dilemas pedagógicos” (SMOLKA, 2000, p.58). Assim, a partir da interação, as crianças aprendem, conhecem, perguntam, pensam, brincam, usam a língua de diversas maneiras, até aprenderem de fato as normas e características da escrita.

Ana foi, mesmo que durante uma brincadeira, memorizando as palavras e brincando de guarda-las em diferentes caixinhas, de acordo com um sistema de organização simbólica que fazia mais sentido para ela. A partir disso, Ana descobriu que uma palavra pode dar origem a outras palavras:

Com essa mania, descobriu que as palavras estão sempre grávidas de coisas. Delas nascem pessoas, bichos e lugares. Nascem coisas antigas e coisas que ninguém nunca viu. Ana descobriu que mundos diversos saíam das palavras. (SANTOS, 2007, p.8)

Foi a partir de suas ideias e do contato com as palavras em sua vida, ou, dito de outra maneira: foi a partir do contato com as palavras que suas ideias foram se organizando. Para Vigotski, o “desenvolvimento intelectual da criança

depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem”. (1979, p.73 apud FONTANA E CRUZ, 1997, p.85). Assim, se entende que o pensamento é interdependente a linguagem, já que

(...) a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarreta uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança. (SMOLKA, 2000, p.57)

Ainda durante suas brincadeiras com as palavras, Ana descobriu uma característica significativa da escrita e brincou com a palavra paralelepípedo. “Espatifou” a palavra no chão e dela tirou várias palavras menores: pele, ralo, lado, pedala, padre, entre outras. Essa brincadeira tão usada no processo de alfabetização demonstra para a criança a permanência dos fonemas. Ou seja, o “pa” do paralelepípedo é o mesmo “pa” do pato. E assim, vamos escrevendo outras palavras.

Essa passagem nos ajuda a estabelecer relação com as práticas discursivas. Para Geraldi (2001), existe o “trabalho com a linguagem” e o “trabalho sobre a linguagem”. No primeiro, o trabalho é discursivo, é na relação e na interação e, no segundo, o aprendizado limita-se aos aspectos formais da língua. Assim, na brincadeira, Ana relaciona, imagina, transforma as palavras, pois vive o trabalho com a linguagem. Nesse processo, passa a observar a estrutura da língua, ou seja, de certo modo realiza um trabalho sobre a linguagem.

Outra característica do sistema simbólico de escrita que Ana aos poucos aprende é de que as palavras podem possuir mais de um sentido: manga, galo, rede, vela, sol, borboleta, folha, ou seja, são polissêmicas. Ometto (2010), baseando-se em Bakhtin, explana sobre como a polissemia é a “expansão dos sentidos do texto” (p.33), próprio do movimento de leitura literária e diferentemente do movimento da leitura de textos relacionados a conceitos, no qual o movimento é de filtragem de sentidos. Esse movimento de expansão e filtragem acontece justamente pelo fato de que o texto literário não é um texto que busca definições, tal como o texto científico. Ambos os textos sempre remetem a outros textos e palavras mas enquanto o texto científico define, recorta significações que a princípio deveriam produzir sentidos muito próximos

aos mais diversos leitores (devido ao movimento de filtragem) o texto literário abre possibilidades de sentidos diversos pois não recorta, não se fixa em significações mas em sentidos diversos ancorados pelas possibilidades expressivas da língua.

Na contradição em que se articulam, nem a expansão dos sentidos é expressão da plena liberdade do leitor, uma vez que ela se produz na sua relação com o texto mediada por outros tantos sentidos e discursos que já o constituem, nem o movimento de filtragem dos sentidos pode ser entendido como sua conformação plena ao texto, uma vez que, no seu diálogo com o texto, mediado por outros textos, o leitor individualiza, singulariza sua compreensão. Assim, mais do que uma leitura certa ou uma leitura errada, na perspectiva do dialogismo elaboram-se sentidos aceitáveis, ou não, em determinadas condições de produção da leitura. (OMETTO, 2010, p.33)

Assim, podemos lembrar novamente do movimento proposto pela perspectiva discursiva sobre pensar os conflitos, as controvérsias da escrita, até que os sujeitos se apropriem e dominem o sistema da língua.

Além disso, o livro traz o encantamento que a escrita pode representar na vida de quem a aprende, afinal as palavras estão em todos os lugares, sendo parte da nossa vida desde que nascemos. Como colocou Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [escrita – uma vez que para Bakhtin tudo é texto enquanto campo de sentidos: o céu, a paisagem, uma obra de arte etc.]” (FREIRE, 1994, p. 11 apud OMETTO, 2010, p.105):

Ninguém nasce sabendo ler [palavras escritas]: aprende-se a ler à medida que se vive [...] ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida (LAJOLO, 2005, p. 07 apud OMETTO, 2010, p.105)

A partir desses dois autores, Ometto adiciona à discussão a complexidade da aprendizagem do sistema de escrita, que apesar de se relacionar com o mundo, não é inteiramente representado por ele, já que possui características próprias da língua, certas vezes contraditórias.

Os significados das palavras estão cravados na experiência, são mediados pela experiência dos sujeitos, mas a leitura de mundo não dá o destaque para leitura da escrita nas suas especificidades. (OMETTO, 2010, p.105)

Por último, o livro nos permite retomar as concepções de linguagem trazidas anteriormente, com base em Geraldi (1997) e Koch e Elias (2010). Os autores trazem a relação entre concepções de linguagem e concepções de sujeito e de ensino, apresentando a concepção da linguagem enquanto expressão do pensamento, em que se entende que a língua representa o pensar, e é questionada por Geraldi: “Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. (GERALDI, 1997, p.41 apud OMETTO, SAVIAN, 2016, p.161). Outra concepção é a da linguagem enquanto código, em que o sujeito, passivo, decifra os símbolos da escrita e, por fim, temos a concepção dialógica ou discursiva da linguagem, que a entende enquanto interação de sujeitos, que são ativos.

Nessa concepção, tanto aquele que diz quanto aquele que ouve/lê são sujeitos da linguagem, constituídos pela linguagem, na linguagem. São, portanto, sujeitos interativos. (OMETTO, SAVIAN, 2016, p. 162)

Dialogando com o livro, observamos que Ana interage com as palavras e com o mundo ao seu redor. Não é passiva, ao contrário, realiza brincadeiras, intervenções nas palavras que vai conhecendo e assim, adquire conhecimento sobre as mesmas. Seja com outras pessoas, com as palavras ou com os objetos, é na interação que Ana aprende, e nós também.

3.3 Uma escola assim, eu quero pra mim

O livro “Uma escola assim eu quero para mim”, de Elias José, contador de histórias e pedagogo, é conhecido por ser frequentemente utilizado em atividades pedagógicas no Ensino Fundamental e por abordar a questão do preconceito e das diferenças linguísticas. Em sua trajetória, o autor costumava abordar questões sociais e temáticas relacionadas à escola. Pensando na sua importância, Motta e Ometto (2020) analisam sua vasta produção – são mais de 150 livros publicados:

Nessa direção, há que se destacar que uma característica marcante dessa produção é o diálogo que o escritor estabelece com as demandas educacionais, trazendo para sua produção temas e formas de dizer que permitem um trabalho interdiscursivo. Face às leituras apresentadas, pode-se dizer ainda que o escritor procurou entrelaçar literatura e ensino com a preocupação de não descaracterizar a primeira. (MOTTA, OMETTO, 2020, p.18)

“Uma escola assim eu quero para mim” foi publicado em 2007 pela editora FTD, ilustrado por Ricardo Dantas e fez parte do plano da disciplina para a primeira aula, onde foi feita a leitura pela professora, de forma síncrona.

O livro conta a história de Rodrigo, um menino que nasceu e foi criado no sítio, e começa a frequentar a escola pela primeira vez no Ensino Fundamental. A disparidade entre seus costumes e personalidade e aquilo que a escola, a professora e seus colegas valorizam começa a causar um conflito em sua vida, até que uma professora substituta chega para encantá-lo.

Em seu primeiro dia de aula, conhece a professora Marisa que é a professora titular da turma, mas em breve sairá de licença maternidade. Rodrigo é sempre corrigido por ela, já que fala usando a linguagem coloquial do sítio:

(...) – Eu truce, mas o di onti eu num consegui...
 Nem acabou a frase e dona Marisa berrou:
 – Repita: eu trouxe, mas o de ontem eu não consegui.
 Rodrigo repetiu certinho, mas tremendo, vermelho e gaguejando. A sala morria de rir. Rodrigo queria morrer, sumir, virar inseto e voar. (JOSÉ, 2007, p.8)

Segundo Geraldi (2011), com o início da democratização da escola, outros públicos passam a ter acesso e a ocupar as salas de aula, trazendo, conseqüentemente, outras maneiras de se expressar. Essa diferença entre a língua culta tradicional e a língua coloquial gerou e gera conflitos, como na história de Elias José, que vemos falas e atitudes condizentes com o preconceito linguístico.

Nessa discussão, entende-se que o ensino da língua padrão é necessário, já que esta é utilizada nos espaços de poder como a política, a academia, o direito. Mesmo que não seja fator determinante ou originário de transformações, certamente é instrumento para seu acontecimento.

Não estou afirmando que por meio das aulas de língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão e somente, querendo dizer que o princípio “quem não se comunica se trumbica”

não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se comunicam em seu dialeto, mas têm se trumbicado que não é fácil... E é claro que este “se trumbicar” não se deve apenas à sua linguagem! (GERALDI, 2011, p. 46)

Ainda, esses conflitos linguísticos trouxeram a tona o questionamento da língua padrão, já que assim como para tornar-se literatura culta um livro precisa passar por alguns critérios, não necessariamente literários; para uma forma específica de língua ser considerada culta, ela também passa por diversos critérios que não necessariamente avaliam a língua em si:

Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião”, etc. (GERALDI, 2011, p. 45).

Assim, não há uma maneira de dizer correta e outra errada, e sim diferentes usos da língua que podem ser acionados em diferentes situações, sem esquecer que, segundo Possenti (2011), refletem a variedade e diversidade social.

Na situação relatada no livro, vemos que Dona Marisa valorizava somente um tipo desses usos da língua, a norma culta padrão. Apesar de ter boas intenções ao tentar ensinar Rodrigo outras maneiras de falar, ela fez isso de maneira autoritária e o fez passar vergonha, tornando este ato torturante para ele. O problema não era ensinar a norma, e sim o tom corretivo de sua fala e as piadas feitas pela turma, que caçoavam do menino, tirando toda sua vontade de aprender.

Como previsto, Rodrigo tinha dificuldades em entender aquela nova e diferente forma de falar. Também não entendia as lições de alfabetização, chegava a pensar em desistir da escola e trabalhar na roça como seu pai.

Ele não conseguia ler, escrever ou entender por que “Ivo viu a Eva. A Eva viu a uva. Didi deu um dado ao Dodó. A bola bateu bem na boca do Beto”. Tudo era tão chato e duro, pior que dobrar a língua para falar problema. (JOSÉ, 2007, p.9)

Ao contrário de Ana, Rodrigo e seus colegas não brincavam com as palavras. Eles observavam e tentavam memorizar frases sem sentido ou relação alguma com aquilo que viviam. Assim, podemos pensar que, com base novamente em Geraldi (2001), as atividades eram realizadas na perspectiva do trabalho sobre a linguagem. Isto é, eram observadas as características gramaticais e formais da língua, e o trabalho com a linguagem, com diálogo, não existiam, as frases já vinham prontas da cartilha.

Retomando as três concepções de linguagem colocadas por Geraldi (1997) e Koch e Elias (2010) e abordadas anteriormente neste trabalho, é possível relacionar a cartilha com a concepção da língua que a considera um código a ser decifrado. Por não considerar o aspecto do sentido das palavras, a cartilha acaba dificultando o aprendizado, tornando-o de difícil compreensão, como colocado por Rodrigo, já que se torna um trabalho mecânico ou, como coloca Ometto (2016), citando Bakhtin (2002), passivo.

O autor explicita-nos, ainda, que não se pode ou deve reduzir o processo de alfabetização à aquisição do código – ao processo de estabelecimento da relação entre grafemas e fonemas – para que depois nos preocupemos com os significados e sentidos dos textos. Sobre isso, Bakhtin (2002, p. 99) elucida que “a compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão”. (OMETTO, 2016, p.166)

Certo dia, Rodrigo fica tão chateado que tenta fugir da escola. Pego pela diretora, ele lhe conta tudo o que estava acontecendo. Ela diz que Dona Marisa estava irritada porque sempre tinha partos difíceis, mas ele não deveria se preocupar. Estava chegando uma professora substituta ótima e ele com certeza era capaz de aprender.

A nova professora, Dona Celinha, chegou já querendo conhecer todos os alunos, se mostrando interessada em dialogar com suas vidas e seus interesses, promovendo desde o início conversas francas e significativas. Contou histórias e fatos sobre sua vida e, ao final das apresentações, tirou uma caixinha cheia de livros. Todas as crianças se encantaram. Ela leu uma história, uma poesia e contou como é gostoso saber ler.

Como colocado no capítulo “Literatura”, a leitura de livros literários pode afetar e mobilizar pensamentos, desejos, sentimentos, reflexões que outros tipos de textos - como os acadêmicos - não suscitam. No caso da turma de Rodrigo, a literatura, ao contrário dos textos presentes na cartilha, causou encantamento e animação.

(...) considerando que a linguagem literária se organiza de modo diferenciado, ainda que também o seja de natureza social, ela – a linguagem literária – é um artefato de natureza dialógica, mas não definível, de modo objetivo como o enunciado científico de gênero secundário, tampouco direta e imediata quanto o gênero primário cotidiano (GUEDES, OMETTO, 2022, p.223)

O ritual de leitura se repetiu todos os outros dias. Dona Celinha continuou com a proposta de alfabetização, mas com outras atividades:

Um dia, distribuía fichas com sílabas para a turma montar palavras; outro enchia a sala de propagandas coloridas para os alunos reconhecerem os nomes dos produtos anunciados. Punha no quadro os nomes de todos os alunos, e iam descobrindo outras palavras dentro deles. Começou com o A de Antônio, de Aline, de Amélia. E Amélia riu muito quando descobriram no seu nome: o mé que faz o cabrito, o mia do gato, o lia do leitor, o ama e ame dos namorados, o mela da bala, o má da cobra e os nomes da Lili, da Leia e da gatinha Mimi.. Por fim, chegaram ao R de Rodrigo. Ele achou que tinham amizade e simpatia ao achar palavras no seu nome. (JOSÉ, 2007, p.19)

As atividades propostas por Celinha lembram bastante as brincadeiras realizadas por Ana, a menina que brincava com as palavras. De maneira dialógica, os alunos se envolveram e participaram do processo de alfabetização de forma interativa, ao contrário do que acontecia nas aulas de Dona Marisa. Como dito anteriormente, Marisa trabalhava com a cartilha que, de maneira passiva, focava no trabalho sobre a linguagem, considerando como posterior a construção de sentidos, como se a criança só pudesse pensar, refletir, interpretar um texto ou uma frase depois que já estivesse completamente alfabetizada no sentido de dominar o sistema da língua.

Em outra perspectiva, dona Celinha trouxe a linguagem como forma de interação através da arte, de brincadeiras e do cotidiano, realizando um trabalho com a linguagem. Assim, a construção de sentidos passa a ser entendida como condição para a alfabetização, e não como resultado.

Além disso, podemos analisar e comparar o trabalho das duas professoras nesses momentos a partir da distinção proposta por Smolka (2000) entre a “tarefa de ensinar” e a “relação de ensino”. Para a autora, a relação de ensino “parece se constituir nas interações pessoais” (SMOLKA, 2000, p.31), já a tarefa de ensinar é colocada pela escola e pela sociedade, que já possui certas expectativas em relação a esse trabalho, o que faz com que certas vezes a relação de ensino fique ocultada.

Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar. (...) Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. (SMOLKA, 2000, p.31)

Assim, podemos pensar que o comportamento de Dona Marisa refletia a tarefa de ensinar, em um pensamento que considera que somente o professor é capaz de ensinar e que deixa de lado aspectos importantes: as relações e as interações na escola.

Com o tempo, a turma foi escrevendo poemas, histórias, fazendo teatros e cantando músicas seguindo essa ideia de significação da língua a partir de propósitos e usos das palavras.

Rodrigo já não se sentia excluído, ria e cantava com seus colegas. Reconhecia e lidava com seu jeito diferente de falar, e aos poucos foi aprendendo o jeito da cidade. Quando Dona Marisa voltou para a escola e Dona Celinha foi embora, foi uma triste despedida. Porém, Marisa voltou feliz e aliviada de ter tido seu bebê. Foi aprendendo com a turma as coisas boas e diferentes que tinham feito com Celinha, e também começou a trazer histórias, poemas, músicas e teatros. Quando perguntou sobre a cartilha dos alunos, Rodrigo respondeu: “A minha eu nem sei onde enfiei. E nem sei pra que aquela cartilha, qui a genti já tá cansadu de sabê lê...” (JOSÉ, 2007, p.28).

Dona Celinha instigou não só o aprendizado nos alunos, mas também nela mesma e, ainda que não soubesse, também em Dona Marisa que, disposta a ouvir seus alunos, se transforma e transforma sua metodologia através da interação com as crianças e suas ideias. Assim, se entende que:

(...) a reflexividade da professora [e] do aluno [...] não nasce[m] de dentro do sujeito, mas da sua relação com o outro. (OMETTO, 2005, p.196)

A partir da história clássica de Elias José, podemos pensar na importância do conhecimento como relação – segundo Smolka (2000), são as relações sociais que constroem e constituem o lugar e o trabalho do professor com as pessoas e com o conhecimento. E as diferentes realidades escolares são “produtos de um complexo conjunto de condições e circunstâncias em que pesam, obviamente, fatores socioeconômicos, políticos e ideológicos.” (SMOLKA, 2000, p.37). Assim, há que se pensar em quais desses fatores estão por trás do ensino e da maneira como as coisas são ensinadas e vividas na escola.

Percebemos com a turma de Rodrigo que, por trás de um ensino mediado por cartilha, estava uma concepção da escrita como código e do sujeito como passivo, receptor de conhecimentos. Mais tarde, através de Celinha, entramos em contato com atividades e brincadeiras que possuem como pano de fundo uma concepção discursiva:

Desse modo, a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. (SMOLKA, 2000, p.45)

Aparece também a importância da identificação e do acolhimento para o aprendizado. Vimos como Rodrigo e a turma não estavam se sentindo confortáveis com o tratamento recebido de Dona Marisa e, com o encanto e simpatia vindos de Dona Celinha. Nesse processo, a classe foi convidada para viver outras possibilidades que estavam ancoradas numa perspectiva dialógica que valoriza o encontro, o diálogo, a interação. Ou seja, não só Dona Celinha era amável, criativa e gentil, ela trouxe atividades com sentido para as crianças.

Estabelecendo mais relações entre o livro e a perspectiva discursiva, podemos pensar que com Marisa elas utilizavam a cartilha, instrumento desconectado de sua realidade e questionado por Rodrigo em sua fala. É

possível fazer um paralelo com uma situação comentada por Ana Smolka em sua dissertação de mestrado quando trata do trabalho de uma das professoras da sua pesquisa, pautado na linguagem como sistema de códigos, apenas.

As crianças não escreviam para registrar uma ideia, nem para documentar um fato, nem por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém. As crianças copiavam palavras soltas, provavelmente com algum significado para elas, mas sem articulação e sem sentido, tendo por “motivo” “aprender a ler e escrever”. (SMOLKA, 1987, p.47).

Assim, a cartilha não proporcionava relações de interação necessárias para o aprendizado da escrita, segundo a perspectiva discursiva. Tudo muda quando Dona Celinha traz atividades que provocam as crianças a pensarem, refletirem, no caminho do sentido para a significação, foi a conexão que faltava. Ela trabalhou com propagandas, colocando o uso social da leitura e escrita a partir de algo do cotidiano da turma. Também trabalhou com os nomes de cada um de maneira dialógica, em que todos colaboravam na formação de novas palavras, e traziam aquelas que representavam algo em sua vida. Além de ter aprendido a ler, acredito que Rodrigo se sentiu mais seguro e pertencente àquele local, entendeu a importância da escola.

Ainda relacionando com a perspectiva discursiva, todos os momentos de aprendizado contados no livro acontecem, necessariamente, na interação. É na relação com suas professoras, sua diretora, seus colegas e com o mundo (histórias, poesias, músicas) que Rodrigo se apropria do conhecimento – do sistema da língua - de forma significativa.

3.4 O menino que aprendeu a ver

O menino que aprendeu a ver (1986) foi selecionado para compor os materiais de estudo dentro do tema “Métodos para alfabetizar”. Foi escrito por Ruth Rocha, uma das principais autoras da literatura infantil brasileira e ganhou uma edição atualizada recentemente, ilustrada por Madalena Matoso.

O livro conta a história de João, um menino que ainda não era alfabetizado e, assim, começa a falar com sua mãe sobre como não entendia algumas figuras

do mundo ao seu redor, como placas e o letreiro do ônibus. Mesmo tendo contato com alguns textos que circulavam entre ele e seus familiares desde cedo, as palavras, para João, não passavam de sinais estranhos e ilegíveis:

Figura 3: página 07 do livro O menino que aprendeu a ver (ROCHA, 1986)



Figura 4: página 08 do livro O menino que aprendeu a ver (ROCHA, 1986)



Sua mãe lhe diz então, que ele precisa começar a ir para a escola aprender a ler e escrever. No primeiro dia em que esteve na sala de aula de

alfabetização, a professora começa ensinando a letra A, destacando as palavras que começam com ela:

Figura 05: página 14 do livro O menino que aprendeu a ver (ROCHA, 1986)



Figura 06: página 15 do livro O menino que aprendeu a ver (ROCHA, 1986)



Mortatti (2006) coloca que o método de alfabetização que opta por começar pelas partes (neste caso, as letras) e depois ir para o todo (as palavras, as frases, os textos) é o método sintético, amplamente divulgado e utilizado durante o século XIX, mas presente até hoje.

Nas figuras anteriores, é possível observar que o foco da professora eram palavras soltas, que apesar de conhecidas pelas crianças, não estavam inseridas no cotidiano ou vivência das crianças. Diferente de Dona Celinha, do livro “Uma escola assim eu quero para mim”, que trazia para as crianças brincadeiras com seus nomes, frases completas em livros e poemas, e a língua utilizada em seu contexto, como nas propagandas.

Apesar disso, João tinha a experiência de ver as palavras em seu uso social com sua família, quando andava nas ruas ou em sua casa, como nas figuras abaixo (07 e 08), em que João e sua mãe observam vários ônibus e seus letreiros, e sua mãe lhe diz que é preciso ler para que se saiba qual é o correto.

Assim, João tinha duas vivências diferentes: na escola, um trabalho sobre a linguagem, em que ele repetia e aprendia sobre as letras e palavras de maneira formal e fragmentada e na vida cotidiana, com sua família, em que ele viva um trabalho com a linguagem, interagindo com sua mãe e com o mundo ao seu redor, entendendo, de fato, como e porque as palavras são utilizadas.

Nesse movimento observa-se que João vivia de modo dicotômico o processo de entrada no mundo da escrita. Na escola, apenas a apreensão do código linguístico; fora da escola, a vivência com a escrita sem que parasse para refletir sobre o sistema da língua. Esse destaque é importante pois quando pensamos em escola, em trabalho pedagógico de alfabetização, os textos que circulam em sala de aula já “estão escolarizados”, no entanto, Dona Celinha, do livro já citado anteriormente, com suas práticas aproximava, na vivência escolar, um trabalho com a linguagem muito próximo a vivência extra escolar com textos. Nesse contexto escolar, essa professora proporcionava aos estudantes um trabalho não fragmentado, ou seja, no bojo do trabalho com a linguagem, no qual as crianças viviam e conviviam com a escrita, com usos e funções, acontecia, também, o trabalho sobre a linguagem, quando proporcionava atividades nas quais as crianças pudessem refletir sobre o sistema da língua.

Figura 07: página 10 do livro O menino que aprendeu a ver (ROCHA, 1986)

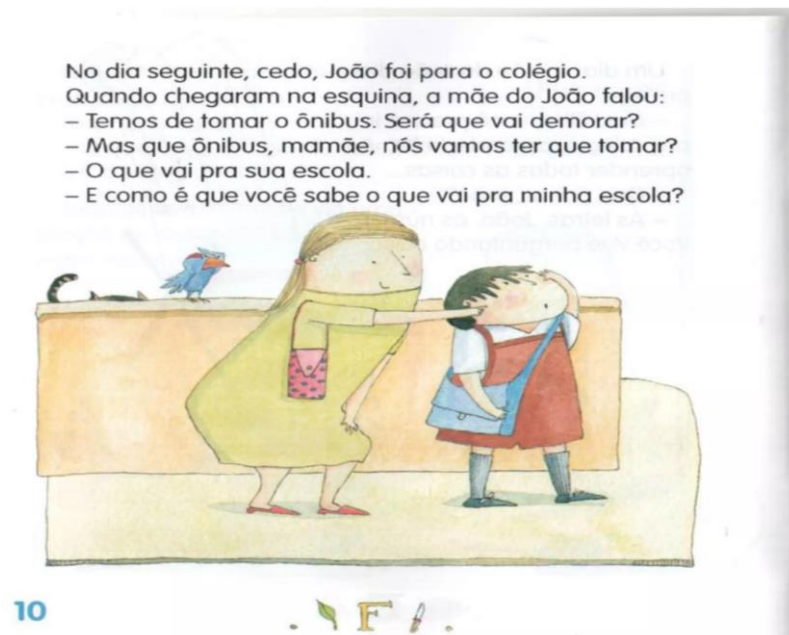


Figura 08: página 11 do livro O menino que aprendeu a ver (ROCHA, 1986)



A partir do dia em que a professora lhe apresenta a letra A, João começa a identificá-la nas placas das ruas, no jornal, nas embalagens, mas o restante das letras ainda permanece ilegível para ele:

Figura 09: página 17 do livro O menino que aprendeu a ver (ROCHA, 1986)



Esse processo se repete na escola com a letra D e posteriormente com todas as outras do alfabeto. Ambos os processos, vividos dentro e fora da escola, possibilitam que o menino vá significando a linguagem escrita até que certo dia, enquanto anda por sua rua, João consegue ler a placa “Rua do Sol” e percebe que aprendeu de fato a leitura. Segundo sua mãe, ele “aprendeu a ver”.

O ato de ensinar primeiro as letras, sozinhas, para depois partir para sílabas e palavras representa um método específico de alfabetização: o método sintético. Como mencionado anteriormente, o método sintético parte das partes menores primeiro, para depois apresentar o todo.

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. (MORTATTI, 2006, p.5)

Dentro dele, há um conjunto de diferentes métodos que se baseiam nesse princípio, mas que o praticam de formas diferentes. O método fônico é um deles. Segundo o glossário de termos de alfabetização, leitura e escrita construído pelo

Ceale (Centro de alfabetização, leitura e escrita)³ da UFMG, o método fônico foca na relação entre fonema e grafema. Apesar do livro não mostrar detalhadamente o método e as ferramentas utilizadas pela professora de João, é possível inferir que sua professora utilizava o método fônico, já que nele:

Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada – dos mais simples para os mais complexos. (...) utilizam cartazes com figuras que ajudam a destacar a letra e seu som em posição inicial e o fonema em posição final, sendo que este é emitido várias vezes pelos alunos e pelo professor (ao ver a letra M, pronunciam mmmmm...). (FRADE et al, 2014, n.p.)

Pensando nisso, vemos nas figuras a ênfase no som da letra A no início da palavra ave, repetida algumas vezes. Podemos questionar a situação colocada no livro, já que a professora parece trabalhar a partir da memorização dos sons de cada letra, com palavras específicas e desconectadas da realidade das crianças. Assim,

(...) o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (SMOLKA, 1987, p,31)

Mesmo tendo contato com as palavras em seu cotidiano, no trabalho com a linguagem, João só as reconhece e começa a significá-las a partir das aulas de sua professora. Isso porque não basta somente ter contato, observar as palavras e letras para de fato se apropriar da escrita, o trabalho com a linguagem, mas também com intencionalidade pedagógica é importante.

Para Mortatti (2021), alfabetizar vai além do método escolhido, dos conceitos de linguística envolvidos e das técnicas. Alfabetizar, saber ler e escrever, é um ato permeado de escolhas que são políticas e históricas. Essas

³ Glossário de termos referentes à alfabetização, leitura e escrita. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em 12/10/2022.

escolhas não são neutras, e há de se pensar e indagar quais são os interesses por trás de cada metodologia de ensino.

Ademais, pensando na perspectiva discursiva, Mortatti (2021) coloca que os métodos são importantes, mas sozinhos não alfabetizam ninguém. São as relações que se estabelecem nesse processo que vão fazer com que o indivíduo construa, na interação com o outro, esse conhecimento. Assim, entende-se que alfabetizar não é técnica, e sim conhecimento. Exige que o professor conheça e adote perspectivas, olhares, medidas para que o aluno possa se apropriar da escrita. Assim, para essa autora o docente não é um executor de métodos e atividades, mas um professor que deve ter conhecimento e consciência sobre suas ações e escolhas, pois é um participante ativo das relações que se constroem no momento da aprendizagem.

3.5 De carta em carta

O livro “De carta em carta”, de Ana Maria Machado, outra importante escritora brasileira de literatura infantil, foi publicado em 2002, ilustrado por Nelson Cruz e proposto na disciplina junto aos materiais do tema “Concepções de linguagem e práticas discursivas”.

O livro conta a história de um menino, Pepe, que vivia em uma cidade pequena, onde muitas pessoas não sabiam ler nem escrever, inclusive ele. Por isso, em um dos largos da cidade, ficavam escrevedores, que trabalhavam lendo e escrevendo cartas, bilhetes e documentos. Pepe já havia ido à escola, mas preferia ficar em casa, fazendo companhia e ajudando seu avô José nos trabalhos no jardim. Os dois eram amigos, mas brigavam frequentemente.

Certo dia, brigaram tanto durante a jardinagem que Pepe ficou furioso. Pensou que se pudesse, escreveria uma carta cheia de “desaforos” para seu avô e então, teve a ideia de contratar os serviços de um escrevedor. Esse escrevedor era Seu Miguel, que achava um absurdo e se entristecia ao ver uma criança tão nova fora da escola, sem saber ler e escrever. Então, em troca da carta, ele diz para Pepe ir à escola e contar para ele como é, tentando incentivar o menino a estudar.

Como José também não sabia ler e escrever busca Seu Miguel para ajudá-lo a entender a carta que seu neto escreveu. Seu Miguel, analisando a situação, lê as palavras de Pepe com leves alterações, amenizando as mensagens duras que o neto havia colocado. Depois, escreve a resposta desejada por José para entregar a Pepe.

Quando Pepe chega da escola, ele conta a Seu Miguel o que tinha na aula:

- Só risquinhos e bolinhas. Fiz um monte de rabiscos e umas bolotas com o lápis. A professora disse que era treino para letras. E que eu sou muito esperto. Ela prometeu que, se eu for de novo amanhã, ela me ensina a escrever “vovô”, então eu acho que eu vou. Só amanhã, mas vou. (MACHADO, 2002, p.18)

Aqui, podemos pensar na alfabetização pela perspectiva discursiva, com sentido, como pensada por Ana Smolka (2000). Para Pepe, as “bolotas, risquinhos e bolinhas” não serviam para nada, mas quando a proposta é escrever algo que tem conexão com sua vida – para o avô, ele se sente animado. No dia seguinte, ele escreve vovô em sua próxima carta. Tudo se repete – Seu Miguel escreve a carta de Pepe, mas faz mudanças a fim de não prejudicar a relação entre o neto e o avô. Novamente, José busca Seu Miguel para leitura e escrita da resposta e Pepe vai para a escola como forma de pagamento. Agora, Pepe já consegue ler seu nome.

Esses exercícios de risquinhos e bolinhas são os chamados exercícios de prontidão, e eram aplicados no período “preparatório” da alfabetização quando, entre 1920 e 1970, se acreditava que era necessário medir o nível de maturidade de cada aluno para determinar se ele estava pronto para alfabetização ou não. As atividades de prontidão não dialogam com a escrita utilizada na vida real, além de focarem na escrita enquanto técnica, um ato mecânico e desprovido de sentido.

Em dado momento, Seu Miguel conversa com Pepe sobre seu avô não ter uma aposentadoria, mesmo tendo idade e trabalhado para isso. Pepe, curioso, mas sem entender muito bem do que se trata, faz algumas perguntas para sua professora e para José. Ao final, Pepe tem a ideia de escrever uma carta ao governo, defendendo o direito do seu avô se aposentar e explicando

como ele trabalhou duro e não tem muito tempo para viver. Seu Miguel envia, junto com uma carta sua, explicando ao governo a situação.

Depois de algumas semanas e alguns documentos, José consegue sua aposentadoria. Pepe começa a ajudar seus colegas na busca pelas aposentadorias de seus avós, mas sem precisar de Seu Miguel, já que agora ele não deixa de ir para a escola, pois entrou no time de futebol e se encantou pela professora, que todos os dias conta um pedaço de uma história para a turma.

Assim, pode-se pensar que Pepe vivia na escola o trabalho sobre a linguagem, da língua enquanto técnica, sendo que outras atividades o chamavam para o ambiente escolar como o esporte e o lazer. Porém, fora da escola ele, juntamente com Seu Miguel, vive intensamente o trabalho com a linguagem. Observa e participa do diálogo entre aquilo que é pensado, aquilo que é dito e aquilo que é escrito. De maneira discursiva, ele se relaciona com a leitura e com a escrita, tendo como mediador o escrevedor Miguel. Pepe então, é instigado a aprender mais, a partir do sentido da comunicação que presencia através das cartas para seu avô.

Exemplo de como Pepe já estava em diálogo com a escrita é quando Seu Miguel o incentiva a escrever a palavra “vovô” no envelope. Na ilustração a seguir, é possível ver algumas possibilidades, quase que brincadeiras, que podem ser feitas usando as letras dessa palavra sem que fosse necessária a execução de risquinhos e bolinhas. Com isso, é possível inferir que Pepe trabalhou com a linguagem, ao experimentar e criar diversas combinações usando as mesmas letras, até chegar à palavra desejada.

Figura 10: página 18 do livro De carta em carta (MACHADO, 2002)

— Não sei. Algum amigo. Ou o governo.
 — E o que o governo quer com meu avô?
 — Alguma coisa de aposentadoria, talvez.
 Pepe achou que já tinha perguntado coisa demais e ficou calado.
 Mas guardou a palavra. Se algum dia voltasse à escola, ia perguntar à professora.
 Seu Miguel estendeu a carta para ele:
 — O envelope é com você. Não disse que ia aprender a escrever Vovô?
 — E aprendi.
 — Pois então, mostre!
 Pepe caprichou nos rabiscos e nas bolinhas.
 — Pronto! — mostrou, orgulhoso.
 Estava lá: VOVÔ.
 Agora só falta me pagar a carta.
 Claro. Do mesmo jeito. Você vai à escola e na saída vem me contar o que aprendeu.



José fica muito orgulhoso de seu neto, que agora já sabe ler e escrever e até pensa em ser escrevedor. Mas ao final, Pepe vira um funcionário do governo, auxiliando pessoas a conseguirem suas aposentadorias, e criou uma paixão enorme por escrever. Novamente, o sentido discursivo da leitura e da escrita se coloca, já que Pepe busca isso em sua profissão, em que utiliza o conhecimento de maneira significativa para ele. Ademais, ele não deixou sua paixão por escrever de lado.

De carta em carta nos permite refletir, como mencionado acima, sobre a importância da alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. Debate similar ao livro de Elias José, acompanhamos o menino Pepe na busca de uma interação com seu avô que ultrapassasse a língua oral. Nessa busca, ele entra

em contato com a escrita através de uma de suas funções sociais: a comunicação, nesse caso, através da carta.

Mas como, em geral, não se pode observar o desejo (motivação), o empenho das crianças “em aprender” neste sistema (simulacro); como elas não conseguem realizar as expectativas da professora, supõe-se e conclui-se que: as crianças tem problemas; que elas são incapazes; que elas não prestam atenção e não tem os pré-requisitos desenvolvidos; conseqüentemente, não podem ser alfabetizadas. (SMOLKA, 1987, p.33)

Pensando nessa falta de motivação, foi somente depois de observar, em sua vida, a diferença que saber ler e escrever faria e, ao encontrar na escola uma prática sistematizada para isso que ao mesmo tempo é vivida junto ao Senhor Miguel na prática da escritura de cartas (que por sua vez é essencialmente dialógica pois cartas são mensagens efetivamente escritas para serem enviadas para outros) é que Pepe passa a frequentar e a gostar da sala de aula pois a escrita passa a fazer sentido para ele. Assim, é a partir do sentido que Pepe tem o desejo pela alfabetização e é a partir da interação com Seu Miguel, com sua professora, com as palavras que Pepe de fato aprende a ler e escrever não para realizar exercícios, ou porque o currículo da escola é assim, mas para comunicar uma necessidade real, para realizar algo por seu avô. Assim, além de permeada de vida, a escrita aqui é cheia de afetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo entender quais relações poderiam se construir entre livros de literatura infantil e conceitos de alfabetização, tendo como base o plano da disciplina EP 471 – Alfabetização e Culturas da Escrita, ministrada pela professora e também orientadora deste trabalho Cláudia Ometto, na Faculdade de Educação da Unicamp, para o curso de Pedagogia em 2021.

No primeiro capítulo resumi a história da leitura no Ocidente para que se pudesse fazer uma reflexão a respeito do que é ler. A partir dos autores citados como Bakhtin (1997), Goulemot (2001) e Coelho (2000,2010), entendo a leitura como prática dialógica, visto que quando lemos entramos em diálogo com o texto e com suas ideias, colocando nossas experiências, pensamentos, outras leituras e ideologias em jogo. A partir dessa concepção, penso em uma literatura que não é neutra, e sim carregada de sentidos, de história, de política. Por fim, este capítulo também apresentou uma breve história da literatura destinada às crianças, sempre pensando em seu poder de transformação e de construção da humanidade e identidade.

No segundo capítulo explanei sobre alguns métodos de alfabetização, as concepções de linguagem propostas por Geraldi (2008) e Koch e Elias (2011), os diferentes momentos da alfabetização no Brasil e, principalmente, sobre duas importantes concepções acerca da alfabetização: a perspectiva construtivista e a perspectiva discursiva. Representada por Emilia Ferreiro, a perspectiva construtivista defende a construção de conhecimento por parte da criança, que através de hipóteses é protagonista do processo de aprendizagem, que acontece de maneira regular e universal. Para Luria (1988) e Smolka (2000), representantes da perspectiva discursiva, esse processo se dá através do diálogo e da mediação, colocando o sujeito em contato com o outro e com a escrita na sociedade.

Por fim, no terceiro capítulo analisei quatro livros de literatura infantil que estavam presentes no plano da disciplina mencionada e foram lidos para e com os estudantes. Busquei estabelecer relações entre as histórias e alguns conceitos, métodos ou concepções de alfabetização. Esse diálogo evidenciou que a partir da literatura, que desperta em nós diversos sentimentos, podemos

pensar conteúdos, teorias. Pensando que ao ler, mobilizamos muitos saberes, o ato de buscar relações entre livros e autores fez com que eu pensasse e refletisse de forma rica e atenta acerca dos conceitos, já que sempre os retomava para fazer as análises e ia descobrindo novos olhares para teorias já conhecidas.

Por essa potência, penso ser de extrema importância a presença desses livros no planejamento de uma disciplina obrigatória da graduação que forma professores. É através da literatura que podemos perceber além, conhecer outras realidades, olhar o conhecido de maneira desconhecida.

Muitas vezes, a literatura infantil é trazida no curso de Pedagogia como um recurso a ser utilizado com as crianças. Mas, além disso, entendo que também pode ser um recurso útil e interessante para a própria formação, ou seja, durante esse percurso, não somente para o futuro.

Enquanto cursava a disciplina em questão, me deparar com literatura infantil em meio à bibliografia obrigatória de cada aula significava um respiro, já que além de desenvolver saberes, a literatura é também aconchego, lembrança do lúdico e do sonho em nossas vidas tão apressadas pelo mundo adulto. Sempre buscava estabelecer relações entre os conceitos e os livros, discussão que acontecia depois durante as aulas síncronas.

Além disso, como dito na introdução, a leitura havia sido muito importante para mim, para constituição das minhas ideias e formas de ver o mundo enquanto era uma criança. Ao reencontrar esse tipo de leitura durante a graduação tive não só o prazer da leitura fruição de volta, tive também o reconhecimento de que a literatura infantil é importante e pode fazer parte do aprendizado, mesmo depois de adulta.

Assim, concluo o trabalho com a certeza de que a literatura em diversos âmbitos foi formativa para mim. Através dos livros analisados pude entender mais, conhecer mais, realizar reflexões e discussões acerca de um tema tão caro: a alfabetização. Apesar de não ter somente função educativa, penso que esse diálogo poderia ser experimentado também com outros temas e com outros livros na expectativa então, de que outros estudantes e professores em formação sejam afetados assim como fui.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. A experiência total da leitura literária. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 143-158, 2014.

AMÂNCIO, Lázara; CARDOSO, Cancionila. Alfabetização como processo discursivo: um “modo de fazer” diferente. In: GOULART, Cecília (org.).

Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Editora Cortez, 2017. P.118-130.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

CAMPOS, M. **A experiência literária na formação de alunos do curso de Pedagogia**. Monografia (Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p.1-64.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**, Campinas, SP, 24 (9), p. 803-809, 1972.

_____. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

COELHO, N. **Literatura Infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

COELHO, N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Editora Manole, 2010.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. Global, 2003.

DAIBELLO, Cláudia. **Leitura de literatura como experiência pessoal na escola: possibilidades de práticas em sala de leitura**. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2020.

DALCIN, A. R. . **Criação e fabricação de livros de literatura infantil: um olhar para o livro ilustrado**. In: IV Simpósio Mundial dos Estudos de Língua

Portuguesa, 2013, Goiás. Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas, 2013. p. 671-671

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRONY, G. **DO PONTO AO CONTO: a leitura do texto literário, por lexias, no Ensino Médio**. Monografia (Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p.1-101.

FISCHER, S. R. **História da Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FONTANA, Roseli A. Cação; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 1-137.

GLOSSÁRIO CEALE. **Método fônico ou fonético**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetic>. Acesso em: 6 out. 2022.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; OMETTO, C. B. D. C. N. 'O PODER DA SALA DE AULA': PRODUÇÕES DISCURSIVAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I. **Raído**, Dourados, MS, v. 16, n. 40, p. 218-237, out./2022.

GUIMARÃES, A. A. O Professor Construtivista: Desafios De Um Sujeito Que Aprende. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, 2009.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In. **Práticas da leitura**. Chartier, R. (Org.). Trad. C. Nascimento. São Paulo: Editora Liberdade, 2001. p. 107-116.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder - as crianças e a literatura fantástica**. Editora Summus, 1980.

JOSÉ, E. **Uma escola assim eu quero para mim**. São Paulo: Editora FTD, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 1-107.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LAJOLO, M. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LITERALISE UFSC, Aula pública Método de Alfabetização: nem problema, nem solução com Maria do Rosario L. Mortatti, **YouTube, publicado em 11/03/2021**.

MACHADO, A. M. **De carta em carta**. São Paulo: Editora Salamandra, 2002.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, Literatura e Escola**: Subsídios para uma Reflexão sobre a Formação do Gosto. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: 1987.

MANGUEL, A. **Uma história de Leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MENDONÇA, O. S. Métodos de Alfabetização: percurso histórico e questões atuais. In: **Pedagogia Cidadã- Caderno de Formação- Alfabetização**. UNESP, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. UNESP: CONPED. São Paulo: 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

MOTTA, Ana Cristina Ayres. **Um estudo sobre a produção literária infanto-juvenil do escritor brasileiro Elias José (1936-2008): Uma trajetória**

construída por muitas obras. Tese de Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2018.

MOTTA, A. C. A.; OMETTO, C. B. DE C. N. O ESCRITOR ELIAS JOSÉ E SUA PRODUÇÃO INFANTOJUVENIL: UM DIÁLOGO COM A ESCOLA. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-20, 14 dez. 2020.,

OLIVEIRA, Renata; OMETTO, Cláudia. A leitura como experiência de formação nos memoriais de professores, **Calidoscópico**, vol. 10, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 49-57

OMETTO, Cláudia; CRISTOFOLETI, Rita. **A leitura da literatura como possibilidade de formação. Leitura: teoria e prática, Campinas**, v.58, p.1844-1851, 2012.

OMETTO, Cláudia. **A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças.** Tese de Mestrado em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, SP: [s.n.], 2005.

OMETTO, Cláudia. **A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina de Fundamentos Teórico- Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia.** Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

OMETTO, Cláudia; SAVIAN, Márcia. A ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA E ESCRITA. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**, Vitória, ES, v. 1, n. 3, p. 159-180, set./2022.

PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som à literatura: Livros para bebês e crianças.** Belo Horizonte: RHJ Livros, 2012.

ROCHA, R. **O menino que aprendeu a ver.** São Paulo: Editora Salamandra, 1986.

SANTOS, A. **Um olhar reflexivo sobre os métodos de alfabetização**. Monografia (Pedagogia) – Faculdade Cenecista de Capivari. Capivari, p. 10-67.

SANTOS, F. **A menina que brincava com as palavras**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita** : A alfabetização como processo discursivo . 9. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000. p. 13-135.

SMOLKA, A. L. B. **A alfabetização como processo discursivo**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 1987.

TONIN, Fabiana Bigaton. **Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer**. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N.. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. [S.l.: s.n.], 2010. p. 1-234.