

Samara Soares Peixoto

186943

**A leitura de literatura no contexto da discussão
sobre Alfabetização**

CAMPINAS

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Samara Soares Peixoto

RA 186943

**A leitura de literatura no contexto da discussão
sobre Alfabetização**

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

2021

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

P359L Peixoto, Samara Soares, 1995-
A leitura de literatura no contexto da discussão sobre alfabetização / Samara Soares Peixoto. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

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

1. Alfabetização. 2. Leitura. 3. Literatura. 4. Literatura infantil. 5. Formação docente. 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: Licenciada

Data de entrega do trabalho definitivo: 25-01-2021

Agradecimentos

Muitas pessoas entraram na minha vida durante o trajeto que foi a graduação, porém quero agradecer à algumas em especial. Primeiramente à minha orientadora Prof^a Dra. Cláudia Ometto, por acreditar no meu potencial, me guiar e aconselhar nos momentos de dúvida. Aos meus amigos e colegas de turma, que fizeram esses anos mais especiais. A Unicamp, que foi um divisor de águas na minha vida e por último, mas não menos importante, minha família, a começar pela minha amada mãe, Rose, que viveu a vida pelo bem-estar de seus três filhos e que, sem ela, eu não estaria concluindo o curso de Pedagogia. Ao meu irmão Stefan, por permanecer sempre ao meu lado, ao meu falecido irmão Samuel, que trouxe luz à nossa família e nos ensinou o significado da fé, e ao meu pai, que faleceu durante o desenvolvimento desse TCC e será sempre lembrado com muito amor.

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar dois de livros literários utilizados nas discussões das temáticas desenvolvidas na disciplina Escola, Alfabetização e Práticas da Cultura Escrita (EP 471) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp entre os anos 2015-2020. Buscamos compreender a importância da literatura infantil na contribuição da formação de futuros pedagogos e pedagogas, principalmente no que tange a temática da alfabetização, suas perspectivas, metodologias e abordagens, a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores. O levantamento de dados foi realizado a partir dos planos de ensino da disciplina nos anos citados. O estudo possibilita analisar a interlocução entre os textos teóricos trabalhados em sala de aula na EP 471 com as narrativas apresentadas nos livros de literatura infantil. A pesquisa nos permite afirmar que o contato com a literatura no lugar de ouvintes possibilitou interlocuções com os conceitos estudados em um gênero diferente do que aquele que circula habitualmente no ambiente acadêmico.

Palavras-Chave: 1. Alfabetização, 2. Leitura, 3. Literatura 4. Literatura Infantil, 5. Formação docente.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Capa do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnes de Lestrade (2010) - Página 36

Figura 2 - Páginas 10 e 11 do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnes de Lestrade (2010) – Página 37

Figura 3 - Páginas 06 e 07 do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnes de Lestrade (2010) – Página 38

Figura 4 - Páginas 08 e 09 do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnes de Lestrade (2010) – Página 39

Figura 5 - Páginas 14 e 15 do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnes de Lestrade (2010) – Página 40

Figura 6 - Páginas 24 e 25 do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnes de Lestrade (2010) – Página 41

Figura 7 - Páginas 26 e 27 do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnes de Lestrade (2010) – Página 42

Figura 8 - Páginas 28 e 29 do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnes de Lestrade (2010) – Página 43

Figura 9 - Páginas 30 e 31 do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnes de Lestrade (2010) – Página 43

Figura 10 - Páginas 34 e 35 do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnes de Lestrade (2010) – Página 44

Figura 11 – Capa do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 47

Figura 12 – Páginas 06 e 07 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 47

Figura 13 - Páginas 08 e 09 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 48

Figura 14 – Páginas 10 e 11 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 49

Figura 15 – Página 12 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 49

Figura 16 – Páginas 14 e 15 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 50

Figura 17 – Páginas 16 e 17 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 51

Figura 18 – Páginas 22 e 24 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 52

Figura 19 - Páginas 25 e 26 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 52

Figura 20 - Páginas 28 e 29 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 53

Figura 21 - Páginas 30 e 31 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 53

Figura 22 - Páginas 32 e 33 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 54

Figura 23 - Páginas 34 e 35 do livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987) – Página 54

Sumário

Introdução	7
Capítulo I – A potência literária	10
1.1 O que é literatura e literatura infantil?	14
1.2 Como se lê literatura?	16
1.3 A literatura na constituição dos sujeitos	19
Capítulo II – Discussões sobre Alfabetização	22
Capítulo III – A disciplina Escola, Alfabetização e Práticas da Cultura Escrita (EP 471) e a leitura de livros de literatura infantil	28
3.1 As perspectivas de alfabetização discutidas na disciplina	31
3.2 A discussão acerca da perspectiva de discursiva de Smolka e o livro de literatura infantil “A grande fábrica de palavras”	34
3.3 A discussão acerca dos métodos de alfabetização abordados por Mortatti e o livro de literatura infantil “O menino que aprendeu a ver”	45
Considerações	57
Referências	59

Introdução

Os livros sempre foram meu refúgio. Lembro-me quando li uma saga inteira de livros na oitava série. Lia durante as aulas, a tarde e à noite. Passava a madrugada toda lendo, até meus olhos fecharem de cansaço. Tive uma professora muito especial no último ano do ensino fundamental. Ela era responsável pela nossa classe, e mesmo dando aula de matemática, propôs a leitura do livro “O pequeno príncipe” (SAINT-EXUPERY,1943) que se tornou nosso projeto final. Fomos para São Paulo visitar a exposição do livro na Oca¹, no Parque Ibirapuera. Foi inesquecível ver todos os personagens, os detalhes do livro materializados, naquele momento entramos em outro universo.

Sempre gostei de ler, desde que me lembro por gente. A leitura me abriu leques de possibilidades. Eu adorava embarcar nas aventuras, nos diferentes mundos que os livros me apresentavam. A leitura me permitiu conhecer, expandir minha mente para coisas novas. Por isso, a literatura sempre foi um *hobbie*. Antes de eu entrar para o curso de Pedagogia, o qual finalizo com esse trabalho, prestei vestibular para o curso de Letras, pois imaginava que lá eu estudaria e leria todos os livros literários possíveis. Passei, porém, escolhi a Pedagogia. Foi um curso que no decorrer de 5 anos me fez crescer como ser humano, abriu portas e um universo de ideias. Houveram muitas disciplinas que me agradaram e adorei cursar, mas a de alfabetização me chamou atenção. Era fascinante para mim o processo de aquisição da escrita. Era intrigante como o ser humano consegue se comunicar através de símbolos. Segundo Vygotsky² (1935, p. 120)

[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons que formam as palavras da linguagem falada, que, por sua vez, são signos que representam o real. Aos poucos, a linguagem escrita se transforma e passa a representar um simbolismo

¹ O Pavilhão Lucas Nogueira Garcez, popularmente conhecido como Oca, é um pavilhão de exposições localizado no Parque do Ibirapuera, na cidade de São Paulo, Brasil.

² Estudiosos grafam o nome do autor Vygotsky de várias maneiras (Vygotsky, Vigotski ou Vigotsky) devido às diferentes traduções das obras do autor. Neste trabalho, faço a opção pela grafia Vygotsky; no entanto, nos momentos em que realizar citação direta, preservarei as grafias utilizadas pelos autores das obras por mim consultadas.

direto do real, a própria palavra escrita representa o real e se relaciona com ele, sem depender da linguagem oral.

Não se pode alfabetizar uma criança de forma puramente mecânica e externa. O processo de aquisição da leitura e escrita é um processo longo e a criança passa por ele até ter o domínio sobre o sistema – de escrita. É importante que o professor forneça caminhos para o desenvolvimento desse processo aos alunos, visto que é papel da escola alfabetizar. Diante disso, no ano de 2019, desenvolvi um projeto de Iniciação Científica com orientação da professora Dra. Cláudia Ometto - hoje orientadora deste TCC - que abordou a disciplina de Alfabetização nos cursos de Pedagogia, com o objetivo de identificar como são formados os professores alfabetizadores no Brasil. A pesquisa desenvolvida nos permitiu afirmar que a maioria dos professores saem nos cursos de formação inicial sem a mínima noção de como alfabetizar uma criança. Quando pensei no meu Trabalho de Conclusão de Curso, quis seguir ainda no âmbito da disciplina de Alfabetização no curso de Pedagogia. Conversando com minha orientadora, resolvi fazer uma análise dos livros literários utilizados na disciplina de Alfabetização do curso de Pedagogia da Unicamp – a mesma ministrada por ela desde 2015, quando de seu ingresso nesta Universidade. Uni o meu gosto pela literatura com parte do meu objeto de estudo da IC para elaborar o tema desse trabalho.

O presente trabalho parte da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky e outros autores que compartilham o mesmo referencial. Acreditamos que a escola é um espaço mediador e o professor, aquele que ensina gestos e práticas de leitura e de leitura literária, também. Alfabetizar vai além de ensinar códigos, posto que a linguagem é um fenômeno social, por isso cabe ao professor ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita. É um processo que deve ser ensinado, cultivado e vivido intensamente na escola de forma não impositiva, ou seja, "o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras" (VYGOTSKY, 1998, p.157).

A leitura da literatura infantil na sala de aula pelo professor é uma grande aliada ao processo de alfabetização, pois motiva os alunos a aprenderem e os incentiva na prática da leitura literária, aprofundando seu desenvolvimento intelectual. Segundo Sandroni & Machado (2000, p.12) "a criança percebe [ou

pode perceber] desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer”. As crianças podem se interessar pelas cores, ilustrações e formas dos livros, uma vez que estas também são constitutivas dos significados e sentidos que atribuem ao texto.

Este trabalho, portanto, tem como **objetivo** analisar dois de livros literários utilizados nas discussões das temáticas desenvolvidas na disciplina Escola, Alfabetização e Práticas da Cultura Escrita (EP 471) do curso de Pedagogia da Unicamp entre os anos 2015-2020. Tal objetivo remete à seguinte **questão de investigação**: quais as relações desses livros literários com as temáticas desenvolvidas na disciplina? E sua correlata: que contribuições a leitura literária poderia trazer para a compreensão do conteúdo em estudo?

Nesse sentido o trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, dividido em três seções, abordamos o objeto literatura destacando sua potencialidade na constituição de sujeitos sociais. Na seção 1.1, aborda-se a origem da literatura e da literatura infantil, assim como o sentido e a definição de ambos; no 1.2, discorremos sobre “como se lê literatura” e o discurso de alguns autores sobre o tema; em 1.3, refletimos sobre a importância da leitura de literatura na constituição do sujeito como um cidadão ativo na sociedade em que vivemos. No segundo capítulo abordamos o conceito de alfabetização, começando pelo processo histórico da leitura e escrita no Brasil desde a colonização até os dias atuais. O terceiro capítulo é dedicado à análise do programa da disciplina EP 471 – Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita e da leitura e análise de dois dos livros de literatura infantis lidos e discutidos em sala de aula, sendo eles “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987) e “A grande fábrica de palavras”, de Agnes De Lestrade (2010).

Capítulo I – A potência literária

Nesse capítulo discorreremos sobre a importância da literatura na constituição do sujeito abordando sua relevância na formação do ser humano, assim como o que é literatura e literatura infantil no subcapítulo 1.1 e como se lê literatura, no subcapítulo 1.2.

Segundo Piegay-Gross (2002, p. 14):

Ler por ler, esta poderia ser a divisa da leitura literária. Mas o que significa esta expressão? Certamente, [...] uma experiência intensa, mais rica, no curso da qual o leitor se encontra modificado - e não só informado. Mas uma tal leitura não se decreta. Ela não é somente uma técnica, nem mesmo um dom. É de uma arte que se trata - uma arte de ler. Esta leitura não coincide totalmente nem com a leitura corrente nem com a leitura profissional (esta do crítico).

A leitura literária se diferencia dos outros tipos de leitura por não ter um fim informativo ou função aparente. Como diz Piegay-Gras (2002), é “ler por ler”, pelo gosto da leitura, e não como um objetivo preexistente. É uma experiência intensa, que compromete o leitor com a criação de sentido mediante o encontro entre seu corpo e o livro.

O leitor, no ato da leitura, entra em contato com as palavras e as acolhe. Através “de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais” (CHARTIER, 2001, p. 20) elabora significados e sentidos que têm o potencial de produzir modificações subjetivas em si mesmo. A leitura de uma obra literária nos instiga a lidar com questionamentos sociais e culturais que regem nossas vidas, assim como a refletir sobre certos padrões e automatismos do nosso dia a dia, que nos impedem de pensar com clareza e liberdade.

A leitura, muitas vezes, nos revela surpresas. Quando estamos mergulhados nela, somos por diversos momentos, surpreendidos por emoções e sentimentos, conhecidos ou não. Blanchot (1997) destaca o importante papel das sensações na leitura. “A literatura pode constituir uma experiência que, ilusória ou não, aparece como um meio de descoberta e de esforço, não para expressar o que sabemos, mas para sentir o que não sabemos” (BLANCHOT, 1997, p. 81). No mesmo contexto, Blanchot discorre sobre o quão cativante pode ser uma leitura literária:

O leitor é efetivamente preso pelas coisas da ficção que ele recebe das palavras, como propriedades delas; adere a elas com a impressão de estar preso, cativo, febrilmente retirado do mundo, a ponto de sentir a palavra como a chave de um universo de magia e fascinação onde nada do que ele vive é reencontrado (BLANCHOT, 1997, p. 80-81).

Na experiência literária, o sujeito experimenta por meio da própria história, os pensamentos conflitantes dos personagens, as angústias e alegrias que sente e encontra-se cada vez mais imerso no universo ficcional. Quanto mais seduzido o leitor se torna pela obra, mais ele mergulha no campo experiencial da leitura. Segundo Almeida (2014, p.11)

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

Como exemplo do potencial da leitura literária em excitar o leitor a modificações em si e no mundo, há o filme Hurricane (JEWISON, 1999), que conta a história de um garoto que, em sua escolha do primeiro livro, se depara com um texto escrito por um boxeador negro preso injustamente. Através desse encontro, os dois começam a trocar correspondências e o menino, junto de seus amigos, muda-se do Canadá para o EUA para tentar libertar o boxeador da cadeia. A leitura do menino mudou a vida dele e de muitas pessoas ao seu redor. Esse potencial de mudança é uma das características que podemos atribuir às leituras literárias.

A literatura nos convida a pensar de outras maneiras, a se colocar no lugar do outro. A alteridade está sempre presente nas experiências literárias, possibilitando refletir e observar o mundo através de pontos de vista diferentes, e ao mesmo tempo, aprender mais sobre nós mesmos devido às reflexões provocadas pela obra e das forças atuantes no campo experiencial da leitura literária. Diz Salmon Rushdie (1993, p. 23) que “por meio das histórias, nos construímos”. Por meio delas, demos sentido a tudo ao nosso redor, à nossa própria vida. Como um prédio, que construímos através de “fragmentos, dogmas, feridas da infância, artigos de jornais, observações feitas ao acaso, velhos filmes, pequenas vitórias, pessoas que odiamos, pessoas que amamos. O sentido é alguma coisa para a qual nos inclinamos, acolhemos”. (RUSHDIE, 1993, p. 23)

Goulemot (2001), por exemplo, acredita que nós somos uma “biblioteca”, e guardamos conosco todas as leituras, e com elas as sensações, sentidos e sentimentos.

Qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe dialogismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. (GOULEMOT, 2001, p. 112-113).

Portanto, quando fazemos a leitura de uma obra literária, seja ela qual for, nós produzimos sentido levando em conta todas as leituras anteriores que já consumimos. Segundo ele, a cultura institucional a qual pertencemos nos predispõe a uma recepção particular da leitura, pois cada época constitui seus modelos e códigos narrativos, visões políticas, sociais e culturais, no qual influenciam nossa forma de ler e produzir sentidos. O autor cita que “o sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido” (idem, p. 115).

Para Bakhtin (2011), assim como para Goulemot, o sujeito constrói a compreensão da realidade através da relação dialógica entre os discursos, ou seja, mediada pela linguagem. Quando utilizamos esse conceito voltado para a literatura, podemos compreender que o ato de ler é uma relação dialógica entre os discursos do leitor e do autor que culminam na produção de sentidos, marcados pelo e no texto.

O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo. (...) O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Já Petit compreende que a leitura de livros pelos jovens nos dias de hoje, mesmo que esporadicamente,

(...) os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (PETIT, 2009, p 17)

Segundo a autora, a leitura nos desperta o espírito crítico, que é a chave para uma cidadania ativa. Ela pode não nos fazer escritores, mas tem a capacidade de nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, a tornar-nos escritores de nossa própria vida.

O leitor, enquanto lê

[...] elabora um outro lugar, um espaço onde não dependa dos outros. Um espaço que lhe permite delimitar-se (...), desenhar seus contornos, perceber-se separado, distinto do que o cerca, capaz de um pensamento independente. (PETIT, 2013, p. 42)

Esse espaço que Petit cita, se refere ao interior do sujeito, pois o exercício da leitura trabalha sua interioridade e autonomia, potencializando a capacidade do mesmo de exercer uma postura ativa em relação à sociedade e a si próprio. Seguindo a mesma linha de raciocínio, a autora traz a ideia de que a leitura possibilita ao leitor identificar e ressignificar seus próprios sentimentos, uma vez desconhecidos por ele mesmo e encontrada nos relatos de experiências semelhantes ou desconhecidas:

O que descrevem os adolescentes e adultos, independentemente de sua classe social, quando evocam as leituras importantes de suas vidas? Algumas vezes, uma página ou uma frase que leram e que falaram algo sobre eles. Essas frases, esses fragmentos de textos, funcionam como *insights*, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmos até então desconhecida. Isso permite a eles decifram sua própria experiência. É o texto que 'lê' o leitor, que sabe muito sobre ele, sobre regiões nele que ainda não haviam sido exploradas. O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso (PETIT, 2013, p. 46).

É indiscutível o potencial da leitura literária na constituição e (re)significação do sujeito, assim como os benefícios proporcionados por ela na vida do ser humano nos âmbitos individual e social.

1.1 O que é literatura e literatura infantil?

A palavra literatura vem do latim “*litteratura*”, mas não tinha o mesmo significado dos dias atuais. O sentido original da palavra foi modificado diversas vezes com o passar dos séculos. Surge então, no século XX, a ideia de literatura como expressão artística construída na palavra e pela palavra.

Nesse trabalho, considero a Literatura uma arte. A essência da arte literária está nas palavras e é através delas que os escritores se comunicam com os leitores, a partir de potenciais sonoros, sintáticos e semânticos. Segundo o professor Vitor Manuel de Aguiar e Silva:

[...] a obra literária é sempre um artefacto, um objecto produzido no espaço e no tempo – um objeto, como escreve Lukács, que se separa do sujeito criador [...] possuindo uma realidade material, uma textura semiótica sem as quais não seriam possíveis nem a leitura, nem o juízo estéticos (AGUIAR E SILVA, 1997, p. 34).

Para ele, a partir do momento que um autor publica sua obra, ela torna-se independente dele, sustentando sua realidade, sendo capaz de produzir os mais diversos sentidos através das inúmeras leituras que vai receber. Esses sentidos são determinados de acordo com os pontos de vista de cada indivíduo leitor e sua realidade e experiência de mundo.

O fato é que quando falamos sobre o que é literatura, entramos numa reflexão aprofundada sobre o tema, pois precisamos considerar a visão cultural, política e temporal nas variadas épocas em que se discutia literatura. Sempre haverá a possibilidade da nossa ideia ser questionada, pois ao longo da história os textos literários receberam diversos tratamentos, sendo relacionados de acordo com o momento cultural e político em que a sociedade se encontrava. Bakhtin (2003) confirma esse pensamento dizendo que

A ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. (BAKHTIN, 2003, p.362)

Através de estudos teóricos e críticos de autores como Bakhtin, Vygotsky, Coelho, Zilberman entre outros, sobre funções e uso da linguagem na literatura,

principalmente a Literatura Infantil, podemos ter uma ideia do surgimento da literatura como linguagem artística.

Segundo Coelho (1981), os primeiros manuscritos encontrados revelaram-se como narrativas fantasiosas, como rituais, cheios de mágicas, passadas entre os povos, perpetuadas pela necessidade de contar histórias que transmitiam determinados ensinamentos. Essas narrativas originadas no oriente, espalharam pela Europa e colônias oralmente, transformando-se em folclore e chamadas de literatura popular. Posteriormente, com o registro escrito, surge a Literatura Infantil, através de contos de fadas e fábulas. Sucessivamente, descobriram-se também documentos egípcios, indianos entre outros, que comprova a existência de uma literatura sem fronteiras, como relata Coelho:

Em grande parte desses relatos primitivos, a ação se passa fora dos limites do mundo conhecido, o que mostra que, desde as origens, a palavra que se perpetuou de geração a geração ou de povos a povos procurava dizer algo que explicasse não só a existência concreta do dia-a-dia [...] mas também a que ficava para além dos limites conhecidos e compreensíveis. (COELHO, 1981, p. 175)

A literatura no contexto histórico-cultural em que vivemos atualmente tem um valor indiscutível, porém nem sempre foi assim. Segundo Abreu (2004, p. 100), no século 18 os intelectuais acreditavam que a leitura trazia enormes prejuízos físicos e morais, sendo uma prática não recomendada. Sócrates por exemplo, discursava sobre os perigosos que a literatura oferecia aos seres humanos, pois as leituras não são experiências verdadeiras e, portanto, seriam ignorantes aqueles que nela se baseiam. Logo, precisamos reconhecer condicionantes históricos e culturais quando tratamos da relação do ser humano com os livros e a literatura.

A literatura voltada exclusivamente para crianças surge, de fato, no final do século XVII, junto com a concepção de infância. Anteriormente, não existia o que chamamos hoje de “infância”, pois a criança não tinha um lugar definido no meio social. Foi com o surgimento da classe social burguesa e a valorização de um novo modelo familiar patriarcal, que a criança e a infância tornam-se um foco de interesse e considerações e a literatura infantil emerge nesse momento como instrumento de transmissão de valores centrados na concepção de família. (FILHO, 2009, p. 02)

Os livros de literatura infantil são conhecidos por gozar de muitas imagens que dão maior sentido a narrativa, de forma a instigar a imaginação das crianças e ao mesmo tempo situar o leitor de seu contexto. Norbona (2017, p.10) cita a teórica francesa Sophie Van der Linden (2011) ao dizer que o livro ilustrado

[...] se caracteriza pela preponderância de imagens em relação ao texto, a ocupação espacial do texto não pode ser superior à das imagens e sua narrativa se dá de forma articulada entre texto e imagens, onde a disposição das mensagens no suporte do livro, o encadeamento do texto e das imagens, sua diagramação, seu encadeamento fluido e coerente de página por página e sua localização também constroem sentidos.

O livro ilustrado pode ser organizado de vários formatos e tamanhos, dependendo da escolha do autor ou ilustrador e sua intenção para com os leitores e a obra. A leitura depende da apreciação das duas linguagens presentes: texto e imagem, pois elas se articulam e dependem uma da outra para a completude do sentido da narrativa.

Segundo Coelho, a Literatura Infantil é

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo. (COELHO, 1991, p. 5)

Já para Bettelhein (2007, p. 12) a literatura infantil tem como principal objetivo “desenvolver a mente e a personalidade da criança”, pois a partir do que ela escuta, as histórias, ela consegue fazer uma conexão com o cotidiano, através dos conceitos presentes nas histórias. Para Oliveira (1978, p. 13) a literatura infantil proporciona elementos fundamentais para a formação intelectual da criança, pois ela “alimenta do espírito da criança”.

Observamos através desses autores, como a literatura infantil é importante para a formação intelectual, subjetiva e social do ser humano, sendo ela uma das artes mais antigas conhecidas pelo homem.

1.2 Como se lê literatura?

Inicialmente, é preciso refletir qual o conceito de literatura que nos é apresentado quando crianças e adolescentes no ambiente escolar. Dentro das concepções de literatura que aprendemos, nos são apresentados textos que se encaixam em padrões ligados a autores e textos clássicos da literatura brasileira, tais como Machado de Assis, José de Alencar, Jorge Amado etc.

Ferrony (2018, p. 31) cita Abreu (2004) ao chamar atenção para os “preconceitos formados em torno de uma chamada qualidade literária”, que inclui somente os textos literários clássicos e deixa de lado outros menos conhecidos popularmente e com a mesma qualidade. A autora enfatiza a importância de o professor “trabalhar não só a questão do texto literário em si, mas com os múltiplos sentidos desenvolvidos por essa prática” (FERRONY, 2018, p. 30), procurando enriquecer as práticas de leitura dos alunos em sala de aula. É interessante como a partir de certos temas tratados nas leituras literárias é possível trabalhar com diversos assuntos, sejam eles ligados ao nosso cotidiano escolar ou mesmo social, como é o caso do livro *A cartomante* (1884), de Machado de Assis, que possibilita trabalhar com outros textos e discussões, como por exemplo, práticas machistas na nossa sociedade ao longo dos tempos.

Ferrony (2018, p. 31) faz uma reflexão sobre a seguinte questão: “Como pensar em leitura da literatura, em leitura por prazer, fruição, quando nosso ensino mal dá conta de garantir a aprendizagem da leitura básica e instrucional?”. Esse é um ponto muito importante, pois é na escola que as crianças normalmente têm o primeiro contato com a leitura literária e é no âmbito escolar que poderão se tornar leitores em potencial.

Abreu (2004, p. 71) propõe abolir os preconceitos formados em torno da qualidade literária no contexto escolar, dando oportunidade ao professor de propor diferentes métodos de leitura no ambiente de ensino, como imagens e músicas. Nessa direção, muitas questões emergem quando pensamos em como ler literatura, principalmente quando relacionamos essa questão com o ensino. Segundo Dalla-Bona e Fonseca (2018, p. 45):

A obra literária não é um mero reflexo das palavras do autor reproduzidas na mente do leitor, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora é profundamente dependente da mediação da escola para auxiliar o leitor a preencher as lacunas deixadas pelo autor, para auxiliá-lo a entrar no jogo do texto, a

mergulhar no mundo da imaginação e da ficção, a dominar a linguagem literária para reconstruir o universo simbólico contido nas palavras.

É dever do educador propor condições que potencializem as experiências leitores dos alunos, que façam uma ligação entre ensino e literatura para que haja sintonia entre ambos.

Daibello (2020) em sua tese com o título “Leitura da literatura como experiência pessoal na escola: possibilidades de práticas em sala de leitura” buscou entender quais as práticas de leitura das crianças no contexto escolar e como acontece a mediação professor-aluno para que essas práticas sejam possíveis. A autora cita diversos estudos da temática, como por exemplo a dissertação de Evangelista (2015) intitulada *Como a prática de leitura de literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora: relatos de uma professora*, assim como também a tese de Tonin (2016), sob o título *Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?* Ambas ressaltam a importância da mediação do professor e sua influência sobre as práticas dos alunos para a formação de leitores. Daibello (2020) acredita que as práticas escolares em torno da leitura de literatura são estritamente focadas nas competências e habilidades cognitivas voltadas ao ato de ler, podendo ser atribuídas a sobrecarga dos professores e gestores voltadas ao desempenho necessário dos alunos em avaliações institucionais.

É interessante pensarmos nas implicações das utilizações dos textos literários trazidos em sala de aula e seus respectivos autores, explorando os temas e assuntos decorrentes das leituras, instigando e desafiando os alunos para uma maior aproximação entre eles e as obras. Como propõe Marisa Lajolo (2018, 17), literatura pode ser também imagens que contam histórias, músicas, poesias e poemas, enfim, diversas manifestações artísticas que podem ser consideradas literatura.

Um exemplo interessante que acompanhei de perto foram as obras de leitura obrigatória do vestibular da Unicamp. Quando prestei a prova em 2015, li obras consagradas e conhecidas mundialmente, como “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (1881), de Machado de Assis, “O Cortiço” (1890), de Aluísio Azevedo, “Capitães de Areia” (1937), de Jorge Amado, entre outros títulos. Em 2020, algumas dessas obras foram excluídas, dando lugar a outras, como por exemplo o álbum musical “Sobrevivendo no Inferno” (1997), do grupo Racionais

Mc's. Acompanhar a inserção de um álbum escrito por homens negros da periferia paulista, que representam os marginalizados, os trabalhadores, os excluídos contemporâneos do século XXI, em um dos principais vestibulares do país, é um acontecimento marcante não só para mim como para toda a sociedade brasileira, pois escancarou que literatura não precisa ser só o que é clássico ou o que segue padrões e determinadas características estéticas, mas sim tudo aquilo que é arte, independente de onde vem ou quem é o artista.

Para o sociólogo Tiaraju D'Andrea, a

periferia passou a designar não apenas pobreza e violência, mas também cultura e potência. Esse disco é um objeto cultural incontornável. Explicou os dramas da periferia, e muitos brasileiros negros aprenderam a se reconhecer ouvindo Racionais (D'Andrea, 2018, sem paginação)

Portanto, acredito que literatura não só se lê, mas se vê e se escuta. Na escola, o professor conduz a introdução de obras que ele acredita agregar boas discussões, sendo possível a variação dos métodos, como a utilização de músicas, imagens e livros (textos, poesias etc.).

1.3 A literatura na constituição dos sujeitos

A literatura é importante no processo de formação dos estudantes, exatamente por também ser constitutiva dos sujeitos, ou seja, a leitura contribui no desenvolvimento intelectual e pessoal dos leitores, como também no exercício da cidadania.

Ancoramos esse trabalho na teoria histórico-cultural de Vygotsky que defende que o indivíduo se desenvolve de acordo com o meio em que está inserido. Quando o sujeito tem contato com a leitura desde os primórdios da infância através da mediação da escola e da família e do meio em geral, ele desenvolve a imaginação, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico. Segundo Vygotsky (1992, p.128) "a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista". Para ele, a imaginação provoca um afastamento da realidade, que é essencial para um aprofundamento na própria realidade:

(...) afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece. (VIGOTSKY, 1992, p.129).

Fernandes (2015, p. 44) estudou o impacto da literatura no ensino/aprendizagem da oralidade e segundo ela:

A literatura, que é um componente cultural de grande relevância na nossa sociedade, faz com que o sujeito dê significado ao mundo e que possa com ela se sensibilizar, se emocionar. Com um arsenal maior de experiências e de vivências, o aluno será capaz de se posicionar, de emitir opiniões, de levantar hipóteses e de argumentar sobre elas com segurança e satisfação.

Nessa mesma perspectiva, Dalvi (2013) entende que a leitura da literatura permite ao leitor contato com experiências diversas e múltiplas, possibilitando-o o encontro com outros tempos, culturas, espaços, realidades e formas de ver o mundo, auxiliando na constituição do sujeito como ser social e sujeito histórico:

Os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização, de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento: os textos literários têm sido também o lugar de diálogo com outros textos e outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distantes – e tão próximas de nós (DALVI, 2013, p. 80).

Cada ser humano compreende o mundo de acordo com seu horizonte de sentidos. Quanto mais flexível, plural e diverso é esse horizonte, maior é a capacidade do sujeito de aceitar e compreender a sociedade e as pessoas como elas são, ou seja, a literatura tem a capacidade de possibilitar o diálogo entre diferentes pontos de vistas, e conseqüentemente, uma visão de mundo mais plural de si e do próximo. Candido (1972, p. 803), nessa mesma linha de raciocínio, argumenta da capacidade da literatura “confirmar a humanidade do homem”, possibilitando-a enriquecer a percepção e a visão de mundo do leitor.

Quando o sujeito escolhe um texto literário para ler, ele não o faz com fins pragmáticos, e sim com base nos seus interesses e gostos pessoais, como por

exemplo o estilo ou tema da obra, identificação com o autor ou a sinopse, etc. (ROUXEL³, 2013, p. 157 apud DAIBELLO, 2020, p. 58).

Em relação à narrativa, é comum que o leitor produza sentidos diferentes do esperado pelo autor, pois ele se apropria da obra projetando nela sua forma de ver o mundo, refletindo seus interesses conscientes e inconscientes, “por meio dos sentimentos, das emoções, das lembranças, das ideias que decorrem das experiências, dos saberes, e das representações pessoais que o leitor tem de si mesmo, do texto e do mundo” (LEBRUN, 2013, p. 139), a leitura de textos literários é sempre uma experiência singular.

Para Bamberguerd⁴ (2000, p. 71 apud SILVA, Mônica, 2018, p. 13), a criança que lê com frequência tem mais interesse pela literatura e conseqüentemente torna-se um leitor ativo. Assim, podemos dizer que a prática leitora está estreitamente ligada a motivação. Segundo a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural em 2019, 48% da população brasileira não tem hábitos de leitura, e os principais motivos, segundo os entrevistados, são o tempo escasso e a falta de gosto pela leitura, seja ela qual for. Por isso é de extrema importância que a família estimule a leitura nas crianças desde cedo, mas um dos principais papéis de contribuições positivas em relação a leitura é do professor. Cabe a ele oferecer oportunidades para que seus alunos apropriem-se de práticas de leitura no espaço escolar, uma vez que muitos dos estudantes não contam com essa mediação em suas casas.

Portanto, é importante que o trabalho com literatura na escola ofereça oportunidades para que as crianças vivenciem experiências pessoais de leitura, essenciais para a formação do leitor literário. A escola deve oferecer opções de leituras que possibilitem ao aluno escolher de acordo com seus interesses, propiciando-lhe formas de conhecer a si mesmo e o mundo a sua volta, de posicionar-se como parte de uma sociedade, promovendo a cidadania plena.

³ ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013.

⁴ BAMBERGUERD, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000

Capítulo II – Discussões sobre Alfabetização

O termo alfabetização é utilizado contemporaneamente no Brasil para designar o processo de ensino aprendizagem inicial da leitura e escrita. Segundo Soares (1985 apud MORTATTI, 2011), esse é um conceito multifacetado, que designa fenômenos também multifacetados, envolvendo diversas áreas de conhecimento, como por exemplo, linguística, história e psicologia.

Quando discutimos sobre o objeto alfabetização, precisamos nos situar sobre o processo histórico pelo qual o conceito foi sendo construído. Mortatti (2011) reuniu em seu livro “Alfabetização no Brasil: uma história de sua história” as pesquisas distribuídas pelo país sobre a história do ensino da leitura e da escrita, com ênfase na alfabetização, nos últimos 20 anos anteriores à publicação, de 1990 a 2010. Segundo ela, estudar a temática ajuda não só a entendermos os problemas atuais relacionados à alfabetização, como a pensarmos uma solução. Annie-Marie Chartier (2011, p. 57) pontua a importância da leitura e da escrita na sociedade, já que

[...] de certo modo, aquele que sabe ler não poderá jamais pensar, sentir, imaginar o mundo como antes, nem compartilhar as formas de crer, de fazer e de pensar como aquele que não aprendeu a ler. (CHARTIER, Annie-Marie, 2011, p. 57)

Os primeiros registros sobre o ensino de leitura e escrita no Brasil surgem na década XVI, no período colonial. Os jesuítas, segundo Mariza Silva (1998, p. 58) ensinavam a leitura e a escrita para as crianças indígenas com o objetivo de ensinar as coisas da fé, “depois de tê-las regenerado pela água do batismo”.

[...] E estas coisas da fé lhes eram ensinadas através da aprendizagem do português, da leitura e da escrita do latim aos “aos mais hábeis” e, “acima de tudo os bons costumes e a doutrina cristã”. Nada, portanto, de uma escola para instruir no conhecimento da época, capaz de ser assim considerado digno de registro enquanto educação formal e pública. Mas, era a escola que nascia junto com o povo brasileiro. Temos, aí, uma escola enquanto espaço de regeneração, de salvação e não, de aprendizagem de um conhecimento já produzido e ignorado pelas crianças; e um aluno que é visto – e se vê – como alguém a ser regenerado e salvo e, não, como aprendiz de um conhecimento ignorado. (SILVA, Mariza, 1998, p. 57 e 58)

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do país e no século XIX tem início uma revolução educacional, baseada em modelos de países “civilizados”, na tentativa de organizar a educação no país, que deixaria de ser exclusiva da elite e da corte, para abarcar toda a sociedade. Segundo a autora

A democratização do ensino para índios e escravos significava, então, que todos deveriam ser, se não instruídos, aculturados, segundo a moral branca, europeia, cristã-católica, institucionalmente: uma aculturação mediada pela letra, pela escrita. (SILVA, Mariza, 1998, pág. 61)

Com a industrialização no Brasil crescendo em ritmo acelerado, principalmente no século XX, surge um novo impasse: a necessidade de educar o povo brasileiro para "novas formas de trabalho" e "formas novas de compreender o nosso papel social e humano" (TEIXEIRA⁵, 1956, p. 142 apud SILVA, Mariza, 1998, p. 72) tornando o analfabetismo algo extremamente problemático para o processo de desenvolvimento do país. Mariza Silva (1998, p. 71) coloca em análise a questão da educação pública de boa qualidade versus a educação pública de má qualidade, e suas consequências para o progresso da nação na referida época.

Houve muitas mudanças na tentativa padronizar o ensino no país, como a criação do Ministério da Educação em 1930. Em 1932, inicia-se um movimento chamado Escola Nova, que influenciou a organização do ensino no brasileiro. Nos ideais desse movimento, a principal ideia era de que a educação deveria servir como instrumento para democratização, diminuindo as diferenças sociais e econômicas entre a população. Bertoletti (2011) estudou o projeto de alfabetização de Lourenço Filho e as cartilhas produzidas por ele: “Cartilha do povo - para ensinar a ler rapidamente”, de 1928, e “Upa, cavalinho!”, de 1957. Lourenço Filho foi um dos grandes influenciadores no movimento dos pioneiros da Escola Nova e suas cartilhas foram de imenso sucesso na época, sendo a primeira publicada até 1995, segundo catálogo da editora, a Companhia Melhoramentos de São Paulo, e a lista de livros indicados no Plano Nacional do Livro Didático (MEC).

⁵ TEIXEIRA, A. “A educação e a crise brasileira”. Biblioteca Pedagógica Brasileira – Atualidades Pedagógicas, vol. 130. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

Para Bertoletti (2011, p. 102), o projeto de Lourenço Filho correspondeu aos anseios da época em que foi elaborado, buscando oferecer um instrumento de educação popular “correspondente a técnica do ler e do escrever, entendida como um meio de aquisição de cultura, por parte de cada indivíduo”, pois, segundo ele, uma educação democrática traria ascensão ao país, saindo do atraso do passado em direção à modernidade. Portanto, a educação – chamada de primária (primeira à oitava série) - deveria ser gratuita, pública, obrigatória e sem qualquer tipo de preconceito, seja ele social, racial ou de gênero.

De acordo com esse novo “pensamento” proposto pelo autor, a problematização saiu do “como” ensinar (relacionado aos métodos) para os fatores internos da criança. Em seu ideal, “o que importavam eram os fatores relativos ao interesse da criança em aprender e à maturidade biofisiológica - aspectos internos e considerados pré-requisitos para o aprendizado da leitura e da escrita.” (BERTOLETTI, 2011, p. 103). Nesse sentido, a figura do professor se tornava secundarizada, já que a motivação se sobrepunha ao ensino.

Com a volta da Democracia no Brasil, em 1946, houve mais mudanças, como a promulgação de medidas que visavam diminuir as taxas de analfabetismo, porém, apenas em 1961, com a criação de programas como o Movimento de Educação de Base e com a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, e em 1963, com o Programa Nacional de Alfabetização, houve uma diminuição na taxa de analfabetismo no Brasil, que passou de 70% para 24% (RAMOS, 2011). O método⁶ de Paulo Freire foi o grande propulsor do sucesso dessa redução, que visava alfabetizar através da conscientização de mundo. Ao mesmo tempo que se apropriava da linguagem escrita, o alfabetizando se conscientizava sobre si e sua posição na sociedade.

Com a instituição da Ditadura Militar, em 1964, houve uma crescente politização dos estudantes contra o regime, que levou o governo a estabelecer medidas que desarticularam o ensino e desestimularam à docência, através de salários baixos e fomentação ao desprezo com a profissão docente, que infelizmente perduram até os dias atuais.

⁶ BRANDÃO, C. R. O que é método Paulo Freire. São Paulo. Brasiliense. 1981.

Em 1967, Jean Piaget desenvolve sua tese sobre o que conhecemos hoje como “construtivismo”⁷, que mudou a forma de ensinar no Brasil a partir dos anos 80, assim como Emília Ferreiro, sua discípula, que se tornou uma referência para a educação no país através do seu livro, publicado junto com Ana Teberosky, intitulado “Psicogênese da língua escrita” (1999), que aborda os estágios de construção do conhecimento pela criança. Segundo ela, assim como para Piaget, a criança tem papel ativo no aprendizado, transferindo o foco da escola – e da alfabetização, em particular – para o próprio sujeito, ou seja, o aluno. Esse ideal de educação proposto Ferreiro (1984) critica duramente a educação tradicional e o uso das cartilhas, pois esses métodos focam na repetição e na cópia e não na compreensão da natureza da escrita e sua organização. Nos dias atuais, o ideal construtivista ainda é muito utilizado no sistema educacional brasileiro, coexistindo com o ensino tradicional.

Chegamos no século XXI, no qual praticamente toda a população tem acesso à escola, porém não significa que a educação ofertada hoje é de qualidade satisfatória. Em 2019, segundo o PNAD Contínua⁸ (2019), temos uma taxa de 6,6% de analfabetos no Brasil, muito menor que no século passado, porém, a educação pública hoje enfrenta grandes problemas, principalmente em relação à alfabetização. A taxa de alunos que terminam o 9º ano sem aprender o mínimo necessário em leitura e interpretação de textos é de 66% (QEDU, 2015), e metade dos estudantes do ensino superior são analfabetos funcionais (QEDU, 2015), ou seja, sujeitos que reconhecem letras, números e palavras, mas não conseguem interpretar simples textos ou operações matemáticas.

As dificuldades no processo de aprendizagem escolar vêm tentando ser explicadas por diferentes autores no decorrer dos anos. Nos anos 80, Patto enfatiza a “precariedade do ensino oferecido [...]” (PATTO, 1988, p. 73), assim como a qualidade dos cursos de formação e condições de trabalho dos educadores. Para Prioste (2020, p. 3)

⁷ PIAGET, J. (1967). Logique et connaissance scientifique. Encyclopédie de la pléiade ; n 23. Paris: Gallimard.

⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios **Contínua - PNAD Contínua** | IBGE. - Visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País.

Uma revisão de literatura acerca do fracasso escolar empreendida por Angelucci *et al.* (2004), com enfoque nas publicações ocorridas entre os anos de 1991 e 2002, constatou que as explicações continuaram semelhantes às que foram destacadas por Patto (2000), culpando principalmente as crianças e suas famílias. No entanto, também foi identificado o crescimento de pesquisas que atribuíam aos professores a causa do fracasso escolar, com ênfase em suas defasagens formativas e em seus preconceitos.

Segundo Souza⁹ (2010 apud Prioste, 2020, p. 3)

Uma série de fatores relacionados às políticas públicas educacionais brasileiras têm contribuído para a produção de professores e alunos fracassados. Com relação ao funcionamento escolar produtor de professores fracassados, a autora destaca os seguintes aspectos: autoritarismo na implementação de políticas na educação; troca de professores durante o ano letivo; desorganização da rotina escolar; baixos salários; ausência de espaços sistemáticos de formação docente e de reflexão a respeito de práticas pedagógicas; desqualificação dos saberes docentes e falta de infraestrutura de apoio.

Quando se discute o fracasso escolar no Brasil ¹⁰, o objeto alfabetização deve ser analisado com muita atenção, já que é fundamental no processo escolar, pois a apropriação da leitura e escrita são os elementos básicos para dar continuidade aos estudos de outras áreas.

Ao fazermos uma síntese bem resumida da educação no Brasil desde o Brasil colônia, podemos observar que o problema educacional é muito antigo e mesmo com diversas tentativas falhas, ainda continuamos nessa mesma situação. Em 2019, eu e minha orientadora Claudia Ometto, em nosso projeto pesquisa de Iniciação Científica com o título “A disciplina alfabetização nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia: análise e sistematização da produção acadêmica” (PEIXOTO, 2019) chegamos à conclusão de que os professores, principalmente a partir da resolução aprovada em 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia¹¹, que abre muitas áreas para o Pedagogo, saem das universidades despreparados para alfabetizar pois, ao abordar muitas áreas, o curso acaba

⁹ SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.) Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 241-278.

¹⁰ Segundo Charlot (2008, p. 16) “O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”

¹¹ Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

não se aprofundando em nenhuma. Não que esse despreparo seja o principal motivo dos números alarmantes que vimos anteriormente sobre os analfabetos funcionais no país, porém, dentro de um contexto geral, é um deles. Muitos alfabetizadores desconhecem os diversos métodos e perspectivas de alfabetização, bem como seus princípios e procedimentos didáticos.

Posto isto, entendemos que o problema da alfabetização no Brasil vem de um contexto complexo através da própria história do país e não resolveremos de maneira simplista e superficial, mas com mudanças em diversas áreas do sistema educacional. Não nos aprofundaremos nessa questão, pois não faz parte do tema de nosso trabalho. Nos limitaremos a conhecer a disciplina Escola, Alfabetização e Práticas da Cultura Escrita (EP 471) ministrada na Unicamp para alunos do curso de Pedagogia no próximo capítulo desta pesquisa, pois compreendemos a importância de uma formação de qualidade, que possibilite ao professor, ao se deparar com a sala de aula, trabalhar da melhor maneira possível, despertando em seus alunos a imaginação, criticidade, diferentes visões de mundo, motivados pela leitura de livros de literatura infantil.

Capítulo III – A disciplina Escola, Alfabetização e Práticas da Cultura Escrita (EP 471) e a leitura de livros de literatura infantil

A disciplina Escola, Alfabetização e práticas da cultura escrita (EP 471) faz parte do currículo do curso de Pedagogia da Unicamp, e tem como principal objetivo: “Contribuir para o processo de formação dos futuros professores, destacando e problematizando noções relativas à linguagem, à alfabetização, aos métodos de ensino da leitura e da escrita utilizados nas práticas escolares e às práticas sociais da leitura e escrita” (PLANO DE ENSINO, 2018, p. 01).

Cada aula conta com um tema de estudo, sendo eles, respectivamente:

1ª aula: O papel social da escrita: escrita e poder;

2ª aula: Concepções de linguagem e práticas discursivas;

3ª aula: Leitura e escrita compreendidas como momentos discursivos;

4ª aula: A história social da escrita: escritas ideográfica e fonográfica;

5ª aula: Emília Ferreiro e o Construtivismo;

6ª aula: A construção da escrita pela criança na perspectiva construtivista;

7ª aula: Atividade Avaliativa (sem tema);

8ª aula: A apropriação da escrita pela criança – Contribuições da abordagem Histórico-Cultural: Luria e Vygotsky;

9ª aula: Culturas da escrita;

10ª aula: A relação da criança com a escrita;

11ª aula: Questão dos métodos para alfabetizar;

12ª aula: Alfabetização e letramento;

13ª, 14ª e 15ª aulas: Apresentações e avaliação objetiva da disciplina (sem tema).

A disciplina ancora-se na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, tendo como principal precursor Vygotsky, e na perspectiva enunciativo discursiva de Bakhtin, sem, contudo, deixar de abordar a perspectiva construtivista de Emília Ferreiro.

Segundo Lev Vygotsky, a perspectiva histórico-cultural tem como ideia principal que o sujeito tem papel interativo no processo de aprendizagem e que é por meio das mediações dos mais experientes que ele desenvolve suas

funções psicológicas superiores¹². Para o autor “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. (VIGOTSKI, 2007, p.100)

Vygotsky não nega a importância do fator biológico no processo de aprendizagem do sujeito, porém enfatiza a importância do aspecto social no seu desenvolvimento. O professor é uma figura importante, pois ele é o mediador no processo de aprendizagem. É através dele que ocorre o primeiro momento decisivo, chamado de interpsicológico, e posteriormente, o intrapsicológico, que é o momento da aprendizagem que ocorre no interior da criança. Segundo o autor “do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando”. (VIGOTSKY, 2008, p.76).

No caso da disciplina EP 471, segundo o Plano de Ensino (2019, p. 02)

considerando-se a escola como espaço e tempo de produção e apropriação de conhecimentos e as aulas como movimentos polifônicos, constituídos de múltiplas vozes e sentidos provenientes de relações intersubjetivas em que a linguagem tem um papel fundamental, a aposta recai sobre os processos discursivos e experiências compartilhadas pelo grupo.

São utilizados alguns procedimentos, tais como: “aulas expositivas dialogadas com discussões do grupo; trabalhos individuais e em grupo; seminários; leitura e discussão de textos; pesquisas de campo; registro reflexivo das atividades realizadas; intercâmbio de experiências práticas” na tentativa de manutenção de coerência ao pressuposto assumido.

Analisando a proposta do programa e da disciplina (2019), assim como o conteúdo e programa das aulas do ano de 2018, período no qual cursei a disciplina, destaco um ponto relevante para este trabalho: em todas as aulas a docente realizou a leitura de um livro de literatura infantil, sempre buscando correlação entre o texto literário e o tema da aula por compreender que para além do conhecimento de obras destinadas ao público infantil (público alvo do professor formado em Pedagogia) essas leituras poderiam proporcionar às

¹² Funções psicológicas superiores são mecanismos psicológicos complexos, característicos dos seres humanos, como a memória lógica, ações conscientes e intencionais, pensamento abstrato, etc.

alunas um encontro com os conceitos em estudo, trabalhando também a leitura em sua dimensão interdiscursiva, possibilitando ao leitor a assimilação entre diferentes enunciados.

Segundo Ometto e Cristofoleti (2012) a literatura é entendida como uma experiência humana e possibilita pensarmos sobre a problemática das relações sociais através da ficção, confrontando-nos com a realidade em seus aspectos múltiplos, possibilitando-nos entrar em contato com nosso íntimo, criando-nos e recriando-nos.

Vygotsky (1989 apud OMETTO; CRISTOFOLETI, 2012, p. 1844) considera que

O ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero, porque a elaboração dos conceitos pressupõe uma atividade intelectual complexa, envolvendo atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e de generalizar.

Portanto, a proposta de trazer às aulas os conceitos necessários para o aprofundamento dos conteúdos foi através de diversos gêneros – literatura, textos didáticos, acadêmicos - possibilitando às alunas o cotejamento entre os conceitos em diferentes facetas e dimensões. A palavra, conforme Bakhtin (2002), presente nesses textos, como propõe Ometto e Cristofoleti (2012, p.1844)

[...] permite a sistematização lógico-conceitual no texto acadêmico, propõe-se a orientar a atenção e a reflexão dos estudantes sobre determinados aspectos do aprendizado, nos textos didáticos, configurando enunciados concretos, que revelam nuances em termos de posições e valores e possibilitam elaborações de dimensões distintas da relação do leitor com o texto.

Através das leituras “elaboramos não só o conhecimento, mas experimentamos, como sujeitos, nosso crescimento estético e moral, uma vez que a linguagem simula o mundo.” (Ibidem, p. 1845). O leitor, através da análise das práticas discursivas provindas das experiências literárias, participa das especificidades das relações autor-leitor, possibilitando a percepção entre enunciados, pois “um discurso está sempre em relação a outros discursos já conhecidos, tramados a eles.” (Ibidem). A proposta da disciplina de trabalhar conceitos juntamente com a leitura de livros de literatura infantil segue a linha de pensamento de Petit (2008), segundo a autora “não se deve opor a leitura

considerada instrutiva àquela que estimula a imaginação. Uma e outra, uma aliada à outra, podem contribuir para o pensamento, que necessita lazer, desvios, passos fora do caminho” (PETIT, 2008, p.28 apud OMETTO; CRISTOFOLETI, 2012, p. 1846).

O desenvolvimento desse Plano de Ensino possibilita que os estudantes entrem em contato com o modo de funcionamento dos conceitos em contextos distintos, viabilizando elaborações interdiscursivas entre os textos lidos e os conceitos de acordo com a temática das aulas. Além disso, a leitura de textos literários infantis se assume como uma instância de aprendizados para os futuros professores (as), pois eles assumem o papel de ouvintes, assim como, quando em sala de aula, estarão seus alunos. Colocando-se no lugar de ouvinte, eles experimentam as sensações, emoções e sentimentos que as narrativas provocam, possibilitando-os aprender a conduzir a leitura ao outro, assim como são conduzidos na leitura pelo professor (a) da disciplina.

Ometto e Cristofoleti (2012, p. 1848) citam Villardi (1999) ao afirmar que a leitura tem uma grande contribuição no desenvolvimento do raciocínio lógico da criança (e por que não dos adultos também?), promovendo o enriquecimento das funções intelectuais. No caso da criança, mais especificamente, ela – a leitura – contribui para o desenvolvimento linguístico, uma vez que “os mecanismos que regem os processos de aquisição da fala e da escrita são os mesmos, o que eleva, consideravelmente, a importância da leitura de textos ricos, variados e de boa qualidade[...]”. (VILLARDI,1999, p.7 apud OMETTO; CRISTOFOLETI, 2012, p. 1848). Ainda segundo a autora, a leitura de literatura oferece “a possibilidade de fazer ver o novo, proporcionando o prazer da descoberta e da elaboração de múltiplos sentidos”. (VILLARDI, 1999, p.8 apud OMETTO; CRISTOFOLETI, 2012, p. 1848), chegando à conclusão de que a literatura contribui demasiadamente na constituição da singularidade do sujeito.

3.1 As perspectivas de alfabetização discutidas na disciplina

A disciplina apresenta duas grandes principais vertentes das teorias de alfabetização: A perspectiva construtivista, de Emília Ferreiro, a partir da obra Reflexões sobre alfabetização (1993) e a perspectiva discursiva da alfabetização

cunhada por Ana Luiza Smolka (1988) na obra “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”

A primeira perspectiva parte do pressuposto da teoria piagetiana, trazida pela pesquisadora e pedagoga argentina Emília Ferreiro, a principal precursora do ideal construtivista no país. Suas obras foram tão importantes que influenciaram projetos e propostas governamentais, como os PCNs, criados em 1997, cujos “objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (BRASIL, 1997, p. 47). Ferreiro critica severamente as formas de ensinar “tarefeiras” da escola tradicional, assim como o uso excessivo do livro didático e das cartilhas, que “ensinam” através da memorização e repetição de conteúdos, pois segundo a autora

[...] o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 21).

A autora defende que o processo de aprendizagem é indissociável do contexto social do aluno, por isso é contra a mecanização do processo de alfabetização assim como a utilização de textos artificiais que não fazem parte do contexto dos sujeitos. Segundo seu livro mais famoso, a “Psicogênese da língua escrita” (1985) escrito com Ana Teberosky, toda criança no processo de alfabetização passa por quatro estágios: i. fase pré-silábica, na qual ainda não estabelece relações entre escrita e pronúncia, expressando sua escrita através de rabiscos e desenhos; ii. fase silábica, na qual interpreta a letra de sua maneira, normalmente atribuindo uma letra para cada sílaba; iii. fase silábico-alfabética, na qual já se aproxima de uma análise de fonema a fonema, percebendo cada vez mais a representação sonora das palavras; iv. fase alfabética, na qual o sujeito desenvolve a análise fonética, dominando as letras e sílabas. Posto isto, pode-se afirmar que essa é uma perspectiva universalizante, ou seja, todos os sujeitos passariam sempre e necessariamente

pelas mesmas fases, colocando a criança como um sujeito ativo, construtor do seu próprio saber.

Para Smolka (1999) a perspectiva construtivista é voltada para a alfabetização como um processo individual e interno, não se fundamenta em um processo de interação e interlocução; a escrita se materializa sem um significado real para a criança, portanto, não há articulação de ideias e sentidos entre os sujeitos. A partir disso, Smolka, ancorada nas contribuições de Vygotsky e Bakhtin, apresenta a abordagem discursiva para a alfabetização, que coloca a prática pedagógica como implicação entre o conhecimento da função social da escrita e as relações de ensino entre os sujeitos envolvidos. Segundo Savian e Ometto (2017)

Se nos apoiarmos nas questões sobre as condições e situações que envolvem a leitura e a escrita, na dinâmica interativa do processo de aprendizagem, ela traz em sua concretude um movimento de constante diversificação, pois os grupos sociais se transformam constantemente na interação social. (SAVIAN; OMETTO, 2017, p. 165)

Considerando que a linguagem é constituidora da aprendizagem, o desenvolvimento da mesma caminha lado a lado com o desenvolvimento cultural da criança a partir de suas experiências, sentidos e significados incorporados com base em relações entre os indivíduos e os objetos. Portanto, a perspectiva dialógica da alfabetização se difere da construtivista pela ideia de que a aprendizagem se dá pela mediação simbólica, a partir de relações e experiências mediadas. Essa perspectiva se fundamenta em uma concepção interacionista da linguagem, uma vez que

[...] o texto é a unidade de sentido da linguagem e deve ser o foco do trabalho com leitura e escrita na escola, permitindo que os sujeitos se apropriem da língua mergulhados na dimensão interlocutiva/discursiva da linguagem. (SAVIAN; OMETTO, 2017, p. 167)

Segundo Smolka (1995), erro é importante e faz parte do processo. O erro é a tentativa do aluno de alcançar alternativas de escrita numa aproximação com a escrita convencional. A partir das tentativas, ele vai reelaborando significados e testando elaborações sobre a língua escrita. Portanto, para a autora, o erro é fundamental no processo de alfabetização: “Na tentativa de considerar o erro

não como um fato isolado (na língua), mas como uma instância significativa numa trama mais ampla das relações textuais/sociais”. (SMOLKA, 1995. p. 18)

Geraldi (2013) dialoga com Smolka e Bakhtin quando coloca a interlocução como um elemento importante no processo de aprendizagem, pois “a interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 2013, p. 5) permite a formação da linguagem valorizando os conhecimentos circulantes, transformando e ressignificando-a. Segundo o autor, a consciência do sujeito se forma a partir do que ele extrai de cada interlocução que participa. Esse movimento de transformação da língua traz ao indivíduo um significado real para sua realidade.

O papel do professor nessa perspectiva é muito importante, pois ele faz a mediação no contexto social da aprendizagem dos sujeitos. O professor é responsável por possibilitar a potencialidade das relações exteriores, guiando os alunos em suas dificuldades.

3.2 A discussão acerca da perspectiva de discursiva de Smolka e o livro de literatura infantil “A grande fábrica de palavras”

Na 9ª aula do plano de ensino, o tema de estudo é “culturas da escrita”. Nessa aula, são discutidos os pontos de vista segundo as perspectivas histórico cultural e discursiva da alfabetização. O principal texto teórico abordado é o capítulo “Discutindo pontos de vista”, do livro “A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo” (SMOLKA, 1999).

Nesse capítulo a autora explana principalmente sobre as concepções de aprendizagem e linguagem nas práticas escolares pelos professores que não levam em consideração as construções, interações e interlocuções das crianças bem como o ambiente social em que elas estão inseridas. Segundo ela, a escola, os métodos e a própria escrita apresentada pela escola estão historicamente ultrapassadas, visto que há diversos estudos que comprovam a ineficiência de determinados conceitos e métodos ainda utilizados. A discussão, de modo geral, tem como tema central a questão da produção de sentidos da oralidade e da escrita pelos estudantes, marcadas pela mediação dos professores.

O livro literário escolhido para correlacionar com o tema da aula foi “A grande fábrica de palavras”, de Agnès de Lestrade e Valeria Docampo (2010),

classificado como um livro infanto-juvenil. O contexto se passa em um país onde as pessoas precisam comprar as palavras que desejam falar. Há uma fábrica de palavras, com lojas que as vendem. Elas têm preços variados, sendo as mais caras, aquelas mais usadas no cotidiano. A história se passa com três personagens: Philéas, o principal, uma criança pobre, que deseja dizer a outra personagem Cybelle, secundária, o quanto a ama, mas não tem condições financeiras de comprar as palavras para expressar-se. Oscar, o terceiro personagem, é colocado como inimigo de Philéas e por ser rico e ter um vocabulário cheio de belas palavras, se declara à Cybelle. Porém, entende-se que as palavras quando sem sentido, são apenas palavras. Philéas prova isso, ao declarar três palavras à Cybelle: CEREJA, POEIRA E CADEIRA. Ele coloca, nessas palavras, seus próprios sentidos, dessa forma, a garota o entende e recebe sua declaração de uma forma carinhosa.

Através da leitura desse livro, podemos observar a capacidade de ressignificação dos personagens. Para falar, as pessoas precisam ter dinheiro para comprar palavras, portanto, os menos favorecidos economicamente, dificilmente falam. As palavras baratas são palavras geralmente menos utilizadas no dia a dia, em desuso no vocabulário da língua portuguesa, assim também os substantivos utilizados pelo personagem para se declarar à amada: cadeira, poeira e cereja, sendo elas acessíveis aos pobres.

O personagem Philéas, ao se declarar à amada utilizando palavras consideradas por ele “bonitas” esteticamente, impõe sobre elas um significado individual, cheio de afetividade. A interlocução entre os dois personagens, Phineas e Cybelle, possibilita a construção de sentidos e o entendimento do sentido atribuído sobre as palavras enunciadas. Na declaração anterior, de Oscar para a garota, verifica-se o uso das palavras sem significados, apenas por usá-las, pois o personagem é rico e pode comprá-las sem discriminação e, assim, as emprega da forma como bem entender, inclusive sem sentidos ou relações interlocutivas. Dessa forma, confirma-se, conforme afirma Vygotsky, que a palavra sem significado é um som vazio (VYGOTSKY, 2005). A narrativa também traz a questão da desigualdade social, pois apresenta uma situação em que poucos tem muito dinheiro, enquanto a maioria, nada.. A capitalização de recursos também se faz presente em relação à liberdade de expressão, visto que é necessário comprar palavras para poder se expressar por elas.

Observando as formas do livro, vemos que ele é organizado de forma vertical, pois as páginas são mais altas que largas. A capa traz a imagem do personagem principal, Philéas, com uma rede, observando a fábrica de palavras, que aparece somente em sombra, conforme Figura 1:

Figura 1 – Capa do livro “A grande fábrica de palavras”



Fonte – Livro “A grande fábrica de palavras”, de Agnes De Lestrade e Ilustração: Valéria Docampo

As cores do livro são fortes e trazem um contraste que chama a atenção, assim como um ar de mistério que prende o leitor na narrativa. A relação entre texto e imagens se dá em formato de colaboração, pois o sentido da leitura depende da relação entre os dois, que de forma articulada, constroem um discurso único. Em alguns momentos da narrativa, as imagens aparecem com a função de seleção, se concentrando em apenas um aspecto do texto, como por exemplo na página 11, Figura 2, onde aparecem duas pessoas se alimentando de sopa, enquanto a narrativa explica que algumas palavras são mais caras que outras e somente pessoas muito ricas podem comprá-las.

Figura 2 – “A grande fábrica das palavras”, p. 10 e 11



Fonte – Livro “A grande fábrica de palavras”, de Agnes De Lestrade

Nota-se nesse trecho do livro que a linguagem oral é um privilégio, pois apenas pessoas com determinadas condições financeiras podem fazer seu uso. Petit (2008 apud OMETTO; CRISTOFOLETI, 2012, 1847) afirma que a linguagem é constitutiva do ser humano, “de nós mesmos enquanto sujeitos falantes”, ou seja, é contra a natureza humana privar sujeitos de fazerem uso da linguagem e “vender” esse direito que é próprio do ser humano. Segundo Smolka (1999), a linguagem – seja ela escrita ou oral – “[...] nomeia, identifica; recorta, configura, estabelece relações; mais do que um “meio”, é um modo de (inter/oper)ação: relação com o outro, atividade mental; um modo, fundamental, de significação (produção de signos, de sentidos) (SMOLKA, 1999, p. 19). O ser humano se constitui dela e através dela.

Figura 3 - “A grande fábrica de palavras” – p. 6 e 7



Fonte – Livro “A grande fábrica de palavras”, de Agnes De Lestrade

Observa-se dessas páginas da Figura 3 as vestimentas dos personagens. Aqueles que estão comprando palavras estão vestidos com roupas formais e elegantes, e a menina, mesma da figura anterior, está vestida com roupas informais e simples. Além disso, nos letreiros das lojas, há inscrições sobre os tipos de palavras que estão à venda. Observa-se, desse contexto, que as palavras são usadas como simples instrumento, sem sentidos. Para Smolka (1999, p. 13) “se a noção de instrumento aparece como fundamental, ela não é de modo algum suficiente para dar conta da complexidade, da dinamicidade e das peculiaridades da linguagem”, desse modo, a utilização de palavras através da linguagem, sem um sentido maior, é uma ação vazia.

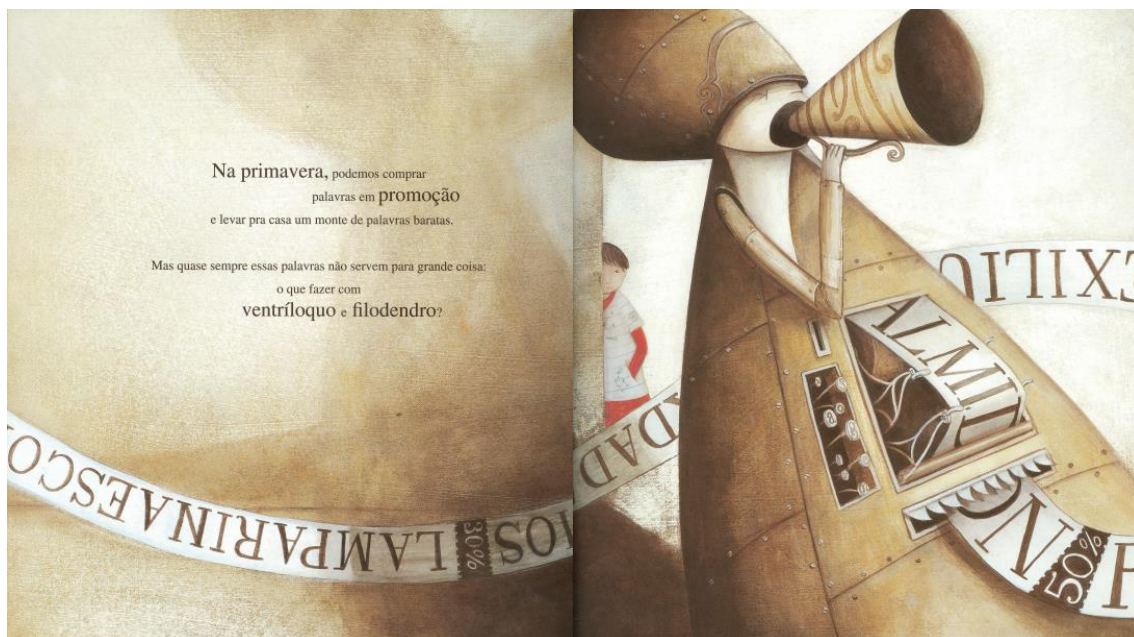
Figura 4 – “A grande fábrica de palavras” – p. 8 e 9



Fonte – Livro “A grande fábrica de palavras”, de Agnes De Lestrade

Nota-se nessas duas páginas a produção de palavras em grande escala por máquinas e robôs. Podemos relacionar essas imagens com o nosso sistema capitalista, que produz artigos e objetos de consumo, sendo muitos deles, privilégios para poucos. É essa a questão do livro. As palavras são bens de consumo que precisam ser pagos para serem utilizadas. Porém, ao capitalizar a linguagem oral, a maioria das pessoas são incapazes de pagar por elas, sendo obrigadas a “não falar”. A palavra – e a linguagem – como instrumento de transmissão de mensagens não é atividade especificamente humana, visto que animais também utilizam instrumentos, mas é “[...] a produção, enquanto trabalho material e simbólico, significativo, enquanto atividade prática e cognitiva, que distingue e instaura a dimensão histórica e cultural” (SMOLKA, 1999, p. 13) da natureza humana. Não se observa essa produção de sentidos nesse contexto, pois não há relações sociais nem interlocuções por parte dos personagens, até porque são robôs, e não produzem sentidos.

Figura 5 – “A grande fábrica de palavras” p. 14 e 15



Fonte – Livro “A grande fábrica de palavras”, de Agnes De Lestrade

Nas páginas 14 e 15, Figura 5, podemos observar a mesma questão da figura anterior: A capitalização da linguagem oral. Nota-se o uso dos tons de marrom, dando um ar sem vida à narrativa. O narrador coloca as palavras “ventríloquo” e “filodentro” como sem valores, por isso são baratas e acessíveis. Trazendo essa questão a uma discussão mais profunda, podemos refletir o porquê dessas palavras terem menos valor que outras. Parece-nos que na narrativa, as palavras são utilizadas puramente como estética. Por exemplo: No verão, as roupas de inverno entram na promoção por serem inutilizáveis naquele período, por conta do calor. O mesmo parece acontecer com as palavras. Elas saem de “moda”, não têm mais utilidade. Olhando por essa perspectiva estética da palavra, da linguagem como instrumento, “pode-se fazer referência à noção de fabricação e/ou uso de instrumento, no seu aspecto funcional e utilitário. Nesse sentido, a linguagem é vista como um “meio” para atingir um fim”. (SMOLKA, 1999, p. 12), diferente do signo, que “são meios de atividade interna, dirigidos para o controle do indivíduo, modificando as próprias operações psicológicas e não o objeto sobre o qual incidem” (SMOLKA, 1999, p. 11). Smolka cita Vygotsky (1984) ao escrever que “o uso de signos muda fundamentalmente toda a atividade psicológica” (ibidem). Portanto, fica claro através da perspectiva discursiva de Smolka, ancorada em Vygotsy e Bakhtin, que no país da grande fábrica de palavras, a linguagem é utilizada como instrumento, não como signo.

Figura 6 – “A grande fábrica de palavras” – p. 24 e 25



Fonte – Livro “A grande fábrica de palavras”, de Agnes De Lestrade

Nas páginas 24 e 25, Figura 6, o personagem Oscar se declara para Cybelle. Ele é representado por um sujeito grande e escuro, vestido com roupas inscritas por palavras. Segundo o narrador, seus pais são ricos e, ao contrário de Phinéas, ele pode se declarar para Cybelle usando muitas palavras, como “eu te amo”. Tomando a referência vigotskiana podemos concluir que Oscar dá “ênfase ao instrumento, como “meio” e como “modo” de ação” (SMOLKA, 1999, p, 14) deixando de incorporar a especificidade da linguagem, utilizado e manipulando as palavras a esmo, sem tratá-las como “especiais”, como faz Phinéas, na próxima figura.

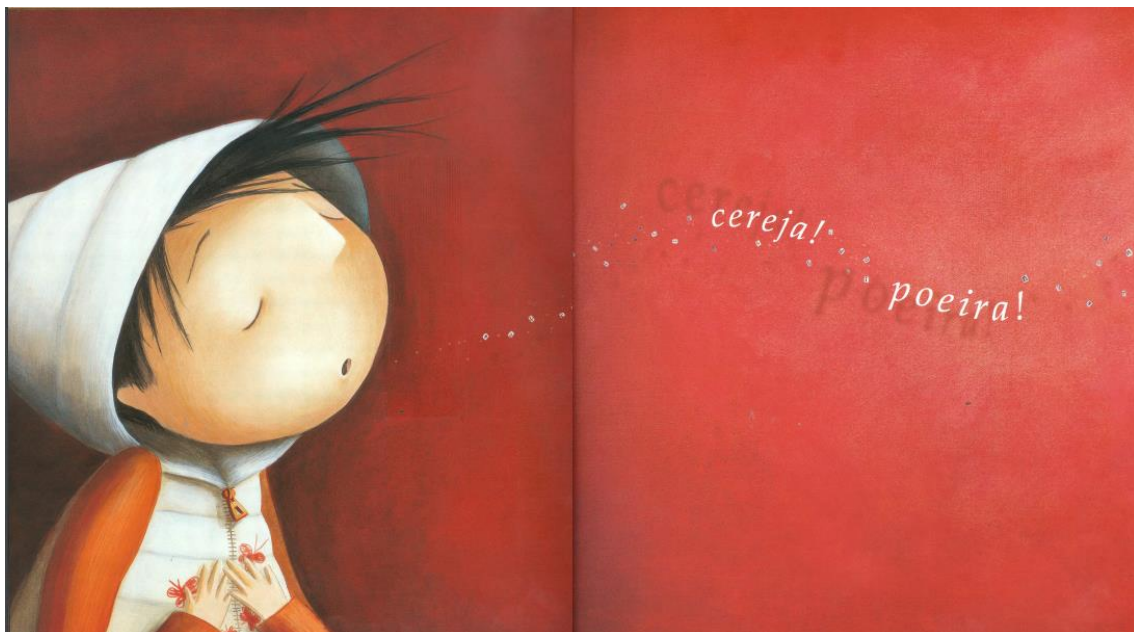
Figura 7 – “A grande fábrica de palavras” p. 26 e 27



Fonte – Livro “A grande fábrica de palavras”, de Agnes De Lestrade

Nesse trecho do livro, representado na Figura 7, Phinéas fica triste com a bela declaração de Oscar, cheia de palavras bonitas. Ele decide se declarar para Cybelle com as palavras que ele guardara há muito tempo, para usá-las em uma ocasião especial. Para ele, essas palavras são cheias de significado, pois ele coloca afetividade sobre elas. Essa passagem do livro remete ao argumento de Vygotsky (2003) de que “os sentimentos tornam o comportamento mais complexo e diverso” (p. 117) de maneira que “a mesma conduta, dotada de um aspecto emocional, adquire um caráter totalmente diferente da incolor. As mesmas palavras, pronunciadas com sentimento, agem sobre nós de maneira diferente das pronunciadas sem vida” (p. 117). Quando analisamos a declaração de Oscar, observamos a opacidade de suas palavras, sem sentido. Phinéas, ao se declarar, mesmo que usando palavras diferentes, as pronuncia com afetividade, transformando a interlocução com Cybelle.

Figura 8 – “A grande fábrica de palavras” p. 28 e 29



Fonte – Livro “A grande fábrica de palavras”, de Agnes De Lestrade

Figura 9 – “A grande fábrica de palavras” p. 30 e 31



Fonte – Livro “A grande fábrica de palavras”, de Agnes De Lestrade

Nas Figuras 8 e 9 acima, observamos o personagem principal declarando três palavras para a amada. As palavras saem da boca dele como uma brisa leve e suave, e Cybelle as recebe em seu coração, com muita afetividade. As cores dessas páginas são fortes e alegres, ao contrário das figuras restantes do livro. O personagem, nesse contexto, (re)significa as palavras “cadeira”, “cereja” e “poeira”, transformando-as em uma declaração de amor. Através da interlocução entre os dois personagens, ambos conseguem entender o sentido

imposto nessas palavras. Dias et al. (2014, p. 3) se baseiam nas ideias de Vygostky quando dizem que “inicialmente o significado da palavra tem para a criança uma conotação afetiva. Posteriormente no início da vida escolar dominam as impressões concretas sobre a experiência direta real e prática”. Nesse sentido, compreende-se que o personagem não faz uso das palavras com seus significados reais, e sim com o que acredita fazer sentido. Segundo Vygotsky, isso se explica no fato de que o significado da palavra é inconstante. “Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. (Vigotski, 2001, p.407, 408).

Figura 10 – “A grande fábrica de palavras” – p.34 e 35



Fonte – Livro “A grande fábrica de palavras”, de Agnes De Lestrade

A última figura do livro remete à alegria dos dois personagens Philéas e Cybelle. Ao trazer mais uma palavra cheia de significado, Philéas diz à Cybelle a palavra “mais”. Observando as cores e imagens das páginas 34 e 35, Figura 10, nota-se a expressão de alegria dos personagens através das cores vivas, como laranja e vermelho, das borboletas voando no cenário e o movimento de dança que eles fazem juntos. A palavra dita pelo personagem expressa o amor e a afetividade que ele tem por Cybelle. Smolka (1999, p. 20) diz que “A linguagem não se reduz, portanto, só nem simplesmente, a um “instrumento” de comunicação, à transmissão de informação; conhecimentos e sentidos se

produzem com/por ela, nela e “fora” (ou além) dela.”. Esse trecho parece explicitar sua afirmação, ao observarmos que os dois personagens, através da linguagem, produziram sentidos nela e sobre ela.

Por meio da leitura do livro, podemos promover um interessante diálogo acerca dos usos das linguagens, perpassando a apropriação cultural, usos contextualizados, assim como as utilizações arcaicas, contemporâneas, conotativas e denotativas das palavras. Há também a possibilidade de um diálogo acerca da liberdade de expressão, tão presente na narrativa, através da restrição ao uso de diversas palavras para quem não tem condições financeiras de comprá-las.

A disciplina propõe exploração dos conceitos nas aulas através de diversos gêneros, assim parece possível que os e as estudantes elaborem conexões entre os textos teóricos pautados na perspectiva discursiva de Smolka, ancorados também em Bakhtin e Vygotsky, com o livro “A grande fábrica de palavras”. Ao analisarmos a narrativa, percebemos os conceitos discutidos por Smolka, implícitos na própria história, e através da leitura e reflexão dos textos teóricos da autora, pudemos elaborar significados e sentidos sobre a leitura literária proposta. Smolka assume a linguagem como prática social, produção e produto da atividade humana, constitutiva das relações sociais, sendo um processo dinâmico e complexo. Para ela, a linguagem não pode ser utilizada como simples instrumento de comunicação, pois ela é viva e mutável, e deve ser compreendida como movimento de produção/construção conjunta das relações. No livro “A grande fábrica de palavras”, observamos como a linguagem – mais precisamente a palavra – é abordada no contexto social trazido pela narrativa e em conjunto com os conceitos estudados em sala.

3.3 A discussão acerca dos métodos de alfabetização abordados por Mortatti e o livro de literatura infantil “O menino que aprendeu a ver”

A 11ª aula tem como tema as “Questões dos métodos para alfabetizar”. Propõe-se uma discussão acerca dos métodos de alfabetização abordados no livro “Os sentidos da alfabetização” de Maria do Rosário Mortatti (2000). A autora faz uma análise dos principais métodos e conceitos que circulavam no país, entre os anos 1970 e 1994, e suas implicações na educação brasileira. As principais

concepções são a construtivista, interacionista e a chamada clássica moderna, que nada mais é do que a tradicional com uma nova roupagem.

O marco inicial é resultado da confluência de pelo menos três fatores entre tantos outros:

Denúncias a respeito da insustentável situação de fracasso escolar e altas taxas de analfabetismo sobretudo entre crianças pobres brasileiras, [...] e a política educacional levada a efeito pelos sucessivos governos ditatoriais é culpabilizada pelo engendramento dos graves problemas da educação. (MORTATTI, 2000, p.285)

Para esta aula foi escolhido como livro literário infantil “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1987). Salientamos a importância de considerar o contexto da época em que a narrativa apresentada foi escrita, como vimos nesse mesmo capítulo. Na década de 80, o construtivismo chegou ao Brasil, porém os métodos tradicionais ainda vigoravam na educação do país.

Nesta obra, um menino chamado João começa a observar que no mundo há coisas que ele entende e outras que não, se referindo às palavras e letras. Para ele, as letras eram como desenhos estranhos que não faziam sentido. Até que um dia sua mãe lhe diz que é preciso ir à escola para aprender a ler e escrever, e assim se sucede. O livro mostra o processo de alfabetização de João e sua interação com o mundo letrado.

A capa do livro, Figura 11, é uma imagem do personagem principal, João, observando a placa na calçada com um ar de espanto, pois ele não entendia o significado das “figuras” nela inscritas. O título do livro muda a palavra “ler” para “ver”, no sentido de que antes da alfabetização João não compreendia o significado das palavras.

Segundo Kleiman (2005), é praticamente impossível realizar tarefas ou atingir objetivos apenas falando. A linguagem escrita está em todos os lugares, todas as situações cotidianas que vivemos. O conceito de letramento surge como uma forma de explicar a importância e o impacto da escrita na sociedade atual. Segundo a autora, o conceito de alfabetização difere do de letramento, uma vez que o primeiro termo se refere ao processo que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, e o segundo está relacionado aos “usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna” (KLEIMAN, 2005, p. 19), ou seja, um indivíduo letrado não precisa,

necessariamente, ser alfabetizado. É o caso do personagem, que vive em uma sociedade em que a linguagem escrita está em todos os lugares, e ele percebe, mesmo não a dominando os códigos. A medida que passa a dominar os códigos, significando-os no cotidiano, consegue “ver”, ou seja, compreender o significado das palavras e seus múltiplos sentidos a depender das condições de uso das mesmas.

Figura 11 - Capa – “O menino que aprendeu a ver”



Fonte: Livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987)

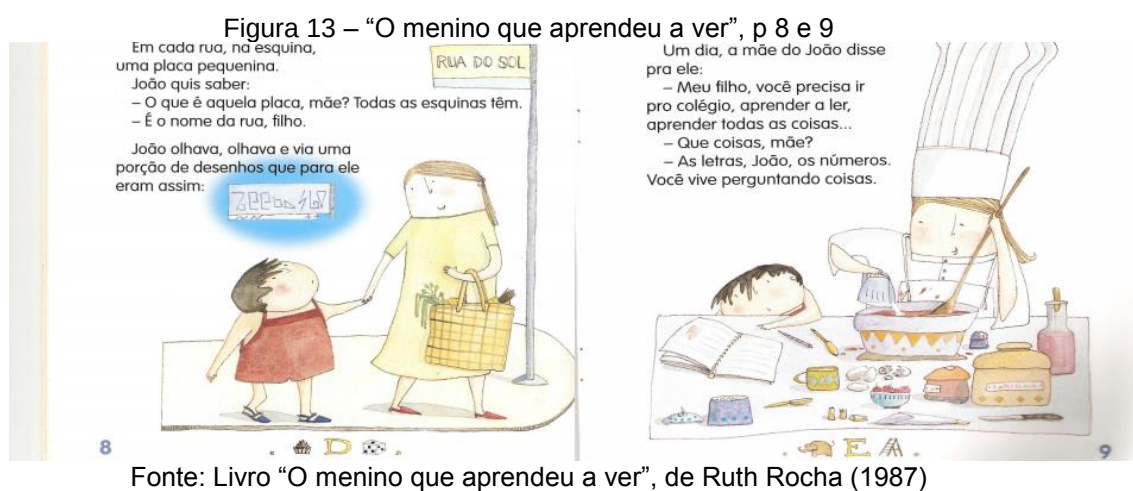
Figura 12 - “O menino que aprendeu a ver” – p. 6 e 7



Fonte: Livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987)

Ao observar essas duas páginas, Figura 12, podemos perceber a curiosidade de João, que antes mesmo de frequentar a escola, já tem contato com a linguagem escrita. Algumas “palavras” ele sabe o que significam, mesmo não conseguindo decifrar o que está escrito. Kleiman (2005) justifica essa situação ao dizer que

[...] crianças que crescem em metrópoles, rodeadas de cartazes, outdoors publicitários, ônibus com todo tipo de anúncio e letreiros, placas e avisos por todos os lados, já conhecem – não com seu valor fonético, mas como se fossem ideogramas¹³ - muitas letras e palavras que aparecem nesses textos: mesmo antes de decodificar já lêem o “M” de McDonald’s ou o nome em letra cursiva de “Coca-Cola.” (KLEIMAN, 2005, p. 34)



Nas páginas 8 e 9, Figura 13, observa-se a tentativa de João de entender o que havia nas placas. Para ele, as letras eram desenhos. Segundo a concepção de aprendizagem de Ferreiro, ele estaria na fase pré-silábica.. Nessa fase a criança ainda não relaciona as letras aos sons. Smolka critica a concepção de Ferreiro sobre a construção de conhecimento através de próprio indivíduo, como sendo um processo individual e solitário. Segundo ela, o construtivismo prioriza o treino ortográfico, não exprimindo as ideias e os sentidos articulados pela criança, desconsiderando o processo de apropriação da língua escrita. Ao se opor à ideia de que a interação que ocorre nesse processo é apenas do sujeito com o objeto de conhecimento, Smolka aborda a alfabetização como processo discursivo, afirmando que “a prática pedagógica implica o conhecimento da

¹³ Ideograma é um símbolo que representa uma ideia ou objeto.

função social da escrita e as relações de ensino que se estabelecem entre os sujeitos nela envolvidos” (p. 165), portanto,

[...] a linguagem é constituidora da aprendizagem e esta se desenvolve a partir da intersubjetividade, seu desenvolvimento está atrelado ao desenvolvimento cultural da criança, aos sentidos e significados que vão sendo atribuídos a partir das relações entre os indivíduos e com os textos, numa perspectiva de letramento (SAVIAN, OMETTO, 2016, p. 165)

Baptista (2013, p. 25) ao discutir essa questão afirma que

[...] a escola como institucionalização da educação, constitui em um local privilegiado, onde os trabalhos pedagógicos, o processo educativo, subsistem no interior da prática social, proporcionando a aquisição dos instrumentos necessários para o sujeito, garantindo-lhe os saberes elaborados (ciência), entregando-lhes a chave do conhecimento, abrindo-lhes as portas do mundo humano.

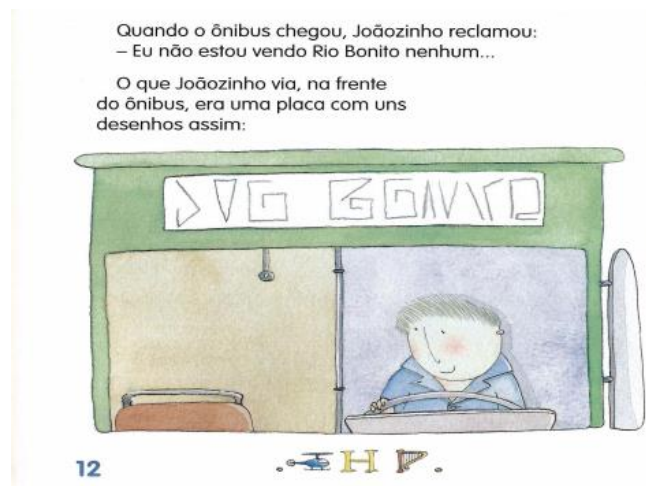
Podemos relacionar esse trecho com a fala da mãe ao dizer que na escola ele vai aprender, pois a instituição escolar é historicamente conhecida como um lugar que adquire/constrói conhecimentos.

Figura 14 – “O menino que aprendeu a ver”, p. 10, 11



Fonte: Livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987)

Figura 15 – “O menino que aprendeu a ver”, p. 12



Fonte: Livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987)

Nas Figuras 14 e 15, analisamos as páginas 10, 11 e 12. Percebe-se mais uma vez a curiosidade de João para entender como funcionam algumas coisas, por exemplo, qual ônibus tomar para ir à escola. Ele não entende como sua mãe sabe que está escrito “Rio Bonito”, pois ele não enxerga o mesmo que ela. Segundo Vygotsky (2001), é através das interlocuções, da relação do sujeito com o mundo que ocorre o processo de conhecimento. A aquisição da língua não se dá através de materiais prontos e sim pelas relações do sujeito com o objeto e o ambiente. Nesse contexto, essa situação vivenciada pelo personagem foi uma forma de situar o sujeito no processo de compreensão e significação da linguagem.

Figura 16 – “O menino que aprendeu a ver” p. 14 e 15



Fonte: Livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987)

A professora, na página 14, Figura 16, apresenta a letra A com uma imagem representando um pássaro amarelo, que faz referência ao método analítico – palavração. Já na página 15, ela escreve na lousa várias vezes a letra

A, sem imagem representativa, que nos leva a concluir a utilização do método sintético para alfabetização, que se fundamenta na repetição e memorização.

Podemos observar a utilização da mistura de dois métodos tradicionais de alfabetização, o método sintético, que se divide em 3 tipos: alfabético ou soletrativo, sendo o mais utilizado, que tem como base a ideia de que a leitura parte da decoração das letras do alfabeto, e utiliza principalmente a repetição e memorização; método fônico, que consiste no ensino dos sons das letras mais simples e posteriormente, das mais complexas, até as sílabas e palavras; e o método silábico, que parte da leitura mecânica do texto, decifrando as palavras.

O outro método tradicional de alfabetização é o analítico, que defende a leitura como um ato global e audiovisual que também se divide em 3 tipos: palavração, em que a palavra é apresentada ao aluno acompanhada de uma imagem de representação, dirigindo-se aos detalhes da palavra, como letras e sílabas; sentencição, que consiste na memorização de palavras para formar outras; e contos/historietas, que é um método que analisa o todo, normalmente através de frases ou contos, que visa a compreensão do sentido do texto, não ensina a leitura através da silabação.

Essas metodologias de ensino tradicionais são criticadas pela perspectiva discursiva, pois dessa maneira a professora da narrativa concebe a linguagem escrita como representação e objeto de conhecimento, como código de transcrição de unidades sonoras, ao contrário da perspectiva discursiva, que considera a linguagem escrita como resultado do esforço coletivo da humanidade, uma atividade constitutiva de conhecimento e possibilidade de aprendizagem conceitual (MORTATTI, 2000). Essa possibilidade constitutiva de conhecimento e não de objeto escolar se expressa nas imagens abaixo (Figura 17).

Figura 17 – “O menino que aprendeu a ver”, p. 16 e 17.

Quando João saiu da escola, que surpresa!
Na rua, nas placas, nos cartazes, estava
pintado o desenho da professora:



16



Em todos os lugares para
onde Joãozinho olhava, logo,
logo ele encontrava:



17

Fonte: Livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987)

Figura 18 – “O menino que aprendeu a ver”, p. 22, 24.

No dia seguinte
aconteceu de novo.
João foi à escola.
A professora,
dessa vez, mostrou
outros cartazes.
Havia um assim:



22

A professora dizia:

D D D

As crianças repetiam:

D D D



24



Fonte: Livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987)

Figura 19 – “O menino que aprendeu a ver”, p. 25 e 26.

E a professora ensinava
D de doce
D de dado
D de dedo
E de dourado...
As crianças repetiam,
repetiam...



E quando João saiu da escola já começou a procurar as
placas.

25

E lá estava, no meio dos outros
desenhos, o desenho da professora:



26



Fonte: Livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987)

Na mesma situação, João – e os outros alunos – repetem o que a professora mostra: a letra D. Esse método, sintético, se baseia na decodificação da linguagem sem que haja interação entre os sujeitos das relações. Podemos

observar os alunos parados, de forma passiva, em suas respectivas carteiras, e a professora mostrando cartazes.

A construção do conhecimento não é meramente uma reprodução de mundo para um sujeito passivo capaz de aprender somente pela escuta, ao contrário, prescinde de um sujeito ativo que seja capaz de reconstruir aquilo que já fora construído no seu contexto social e cultural apoiando-se em seus conhecimentos prévios e que, por meio de interações, [transforma] sua maneira de enxergar o objeto de conhecimento. (NICACIO; SALANDIN, 2015, p. 7)

Nessa perspectiva, a professora não possibilita aos alunos a mediação através da linguagem como produto das relações sociais e construção histórica, promovendo, somente, a repetição e a memorização.

Figura 20 – “O menino que aprendeu a ver”, p. 28 e 29.



Fonte: Livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987)

A Figura 20 mostra João indagando seu pai sobre o processo que está passando. Ele não entende que as letras já estavam nos lugares que viu, porém agora consegue identificá-las. Seu pai diz: “Você agora está aprendendo a ver o que você está aprendendo a ler” (ROCHA, p. 29). Nota-se na imagem que o pai está lendo um manual instrutivo, um texto de circulação social que ajuda na orientação para a montagem de algo, no caso, um carrinho de brinquedo. A função social da escrita está posta pois, segundo Kleiman (2005, p. 10) “o letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito”.

Figura 21 - “O menino que aprendeu a ver”, p. 30 e 31.



Fonte: Livro "O menino que aprendeu a ver", de Ruth Rocha (1987)

João e seus colegas estão no processo de alfabetização, que segundo Kleinman (2005, p 12) "[...] é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar". Ele observa que as letras que aprendeu na escola estavam "aparecendo" nos lugares em que olhava e a partir disso, começa a perceber a função social da linguagem escrita. Podemos concluir através da Figura 21 que, a partir da mediação da professora e das relações sociais do uso da linguagem, ele começa a se apropriar dela.

Figura 22 – "O menino que aprendeu a ver", p. 32, 33.



Fonte: Livro "O menino que aprendeu a ver", de Ruth Rocha (1987)

Figura 23 – "O menino que aprendeu a ver", p. 34 e 35.



Fonte: Livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987)

João, ao observar que sabe o que está escrito na placa, se vê apropriado da linguagem escrita, Figura 22. Ele consegue, ao significar a escrita, compreender o que lê, no caso o nome da rua em que mora. Na página 34, ele diz que, agora que sabe ler, pode prestar atenção em qual ônibus pegar para ir à escola. Observa-se que, quando o sujeito efetivamente se insere no mundo letrado de modo pleno (sabendo, inclusive codificar e decodificar), tudo à sua volta muda: seus sentidos, relações com o outro e para o outro.

Destaca-se que João, aparentemente, segue os objetivos esperados pela professora, no entanto a criança vive outras formas de interação e interlocução, fora da escola, que lhe permitem avançar no processo de alfabetização. Nesse sentido, a narrativa nos mostra a importância da linguagem para a compreensão do mundo à nossa volta, bem como o fato de que é nessa interlocução no mundo vivo que a linguagem escrita passa a fazer sentido para os sujeitos. Bakhtin nos ensina que

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN, 1999, p. 39).

Conclui-se, através da leitura do livro literário infantil “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (1987), e do estudo do texto de Mortatti (2000) que para além dos métodos utilizados na escola

[...] o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem. [...] A linguagem não é só o meio e modo de (inter/oper) ação, mas também é produto histórico, objetivado; é

constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem). (SMOLKA, 1999, p. 14)

É seguindo essa linha de pensamento que consideramos a linguagem como viva e em movimento, o tempo todo, possibilitando que os sujeitos se (re)signifiquem na linguagem, pela mediação de sujeitos mais experientes para a apropriação da linguagem escrita.

Considerações

Ao ancorar-nos na perspectiva histórico cultural de Vygotsky, trabalhei a linguagem como um processo vivo, que se transforma e (re)significa a todo momento. A literatura surge nesse contexto como uma construção cultural importante, porém, ao ler vários autores que abordam a sua potencialidade na construção da subjetividade do ser humano, me surpreendi com a capacidade transformadora da literatura na sociedade.

Meu objetivo ao analisar as relações desses livros literários com as temáticas da disciplina e as contribuições trazidas para a compreensão do conteúdo foi concluído, porém levantou outras questões que infelizmente não puderam ser levadas adiante nesse trabalho. Observei que, ao leitor leigo dos conceitos trabalhados na disciplina, tais questões dificilmente seriam levantadas, pois somente através do exercício de análise e interpretação, apreendi uma interlocução contínua entre os textos e conceitos trabalhados em sala de aula e os livros de literatura infantil analisados. No início desse trabalho desconhecia a importância da utilização de diferentes gêneros, no caso a literatura infantil, no processo de aprendizagem. Percebi que, mesmo já tendo me apropriado da linguagem escrita, estou sempre (re)significando e aprendendo sobre e com ela, pois esta está em constante movimento e transformação.

Smolka diz que o significado que damos à linguagem é o que nos torna humanos, pois a linguagem como instrumento de comunicação não é exclusiva do ser humano, visto que outros animais também fazem uso dela, mas a significação é o que nos torna únicos. Para Vygotsky, “[...] assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado [...]” (VYGOTSKY, 1987, p. 48 apud SMOLKA, 1995, p. 13). Dessa forma, a literatura se apresenta como produto da constituição humana, construída através das relações sociais entre os sujeitos, pois “o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo” (VYGOTSKY, 1989, p. 66 apud SMOLKA, 1995, p. 14). Interpretamos nossas leituras de várias formas, levando em conta nossa subjetividade, concepção de mundo e diversas outras coisas que nos torna diferentes uns dos outros.

Nesse trabalho, os livros de literatura tiveram um propósito diferente do que teriam em uma sala de aula no ensino fundamental, por exemplo.

Exploramos e interpretamos com um olhar crítico e analista, alcançando o objetivo estipulado. Através dos diversos autores aqui abordados e estudados, refletimos o objeto alfabetização por diferentes olhares e pontos de vista e concluímos que não há uma verdade absoluta. Os sujeitos chegam a diferentes conclusões, pois têm visões diferentes e é isso que nos constitui seres humanos. As interlocuções, tão salientadas por Vygotsky, são extremamente importantes nesse movimento de percepção do outro como um ser diferente, com diferentes concepções, mas ao mesmo tempo, iguais.

Posto isso, esse trabalho contribui para a área de formação de professores, pois afirma a leitura de literatura infantil em consonância com os textos acadêmicos e conceitos trabalhados em sala de aula, possibilitando aos alunos o contato íntimo com esse gênero, importante para a formação de professores. Os livros propostos para cada aula foram escolhidos propositalmente.

Conclui-se que, apesar de o objetivo desse estudo ter sido alcançado, outras questões foram surgindo, portanto, outros estudos serão necessários para alcançar outros objetivos, afinal, a construção do conhecimento é um processo e uma prática que está sempre em movimento.

Referências

- ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- AGUIAR E SILVA, V. M. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 1997.
- ALMEIDA, L. P. *A experiência total da leitura literária*. Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 143-158, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 de out. de 2020.
- AMADO, J. *Capitães da areia*. São Paulo: Editora José Olympio, 1937.
- APRENDIZADO dos alunos: *Brasil*. QEDU, c2020. Disponível em: <http://goo.gl/R6BX3w>. Acesso em: 17 de dez de 2020.
- ASSIS, M. *A cartomante*. RJ: Gazeta de notícias do Rio de Janeiro, 1884.
- ASSIS, M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. RJ: Tipografia Nacional, 1881.
- AZEVEDO, A. *O cortiço*. RJ: B.L Garnier, 1890.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAPTISTA, K. C. *O desafio da pedagogia histórico-crítica: o repensar a educação na favela*. Piracicaba: Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2013.
- BERTOLETTI, E. N. *Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: Percurso e memória de uma pesquisa histórica*. In M. R. Mortatti. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 22 ed. Paz e terra, 2007.
- BLANCHOT, M. *A parte do fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- BRASIL. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 de dez de 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. In: Ciência e Cultura, Campinas, SP, 24 (9), p. 803-809, 1972.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. São Paulo: Artmed, 2008.
- CHARTIER, A. M. 1980-2010: *Trinta anos de pesquisas sobre a história da história do ensino da leitura, que balanço?* In M. R. Mortatti. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.
- CHARTIER, R. *Do livro à leitura*. In R. Chartier, *Práticas da leitura* (pp. 77-105). São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHARTIER, R. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo*. Brasil: Ática, 1991.
- COELHO, N. N. *A literatura infantil*. São Paulo: Quiron, 1981.
- DALLA-BONA, E. M.; FONSECA J. T. *Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher*. Educ. rev. vol.34 no.72. Curitiba, 2018.
- DALVI, M. A. *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.
- DIAS, M.S.L et al. *A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento*. São Paulo: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 493-500. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0493.pdf> Acesso em: 12 de dez de 2020.
- DOCAMPO, V.; LESTRADE, A. *A grande fábrica de palavras*. Belo Horizonte: Ed. Aletria, 2010.
- EVANGELISTA, C. B. *Como a prática de leitura da literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora: relatos de uma professora*. 2015. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254046>>. Acesso em: 09 de dez de 2020.
- FERNANDES, M. O. *O impacto da literatura no ensino/aprendizagem da oralidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2015.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua escrita*. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERRONY, G. D. *Do ponto ao conto: a leitura do texto literário, por lexias, no Ensino Médio*. Campinas: Unicamp, 2018.

FILHO, A. C. *A palavra “literatura” e o seu uso ao longo da história*. São Cristovão/SE: CESAD, 2011.

FILHO, J. N. *Concepção de Infância e Literatura Infantil*. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37329>. Acesso em: 18 de dez. de 2020.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Cortez, 2013.

GOULEMOUT, J. M. *Da leitura como produção de sentidos*. In: Chartier, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GREGÓRIO, R. *Obra-prima dos Racionais MC's, 'Sobrevivendo no Inferno' vira livro após ser exigido em vestibular*. Folha de S.Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/11/obra-prima-dos-racionais-mcs-sobrevivendo-no-inferno-vira-livro-apos-ser-exigido-em-vestibular.shtml>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

IBGE, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Brasil, 2019.

JEWISON, N. (1999). *Hurricane* [Filme] (N. Jewison, Dir.). EUA: Universal Pictures. 146 min, Color. Dolby Digital SDDS/DTS.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento?* São Paulo: Cefiel, 2005.

LAJOLO, M. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LANGLADE, G. ; REZENDE, N. L.(Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, SP: Alameda, 2013.

LEBRUN, M. *A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LUCAS, M. A. *Letramento, alfabetização e literatura infantil: Uma relação possível e necessária*. Paraná, PUCPR, 2011.

MOREIRA, G.E. *O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreira*. Brasil: Portal UCB Revistas, 2015.

MORTATTI, M. R. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Marília: Editora Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M. R. *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*. In MORTATTI, M. R. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora Unesp: Conped, 2000.

NICACIO, R. T. SALANDIN, A. L. *Método tradicional x construtivismo: Uma dicotomia presente nas práticas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. Ourinhos: UNIFIO, 2015.

OLIVEIRA, A. S. *Curso de Literatura Infantil*. Brasil: Ed. Santos de Oliveira, 1978.

OMETTO, C.; CRISTOFOLETE, R. *A leitura da literatura como possibilidade de formação*. Campinas: Revista Leitura: Teoria e prática. Ano 30, nº 58, 2012.

PATTO, M. H. *O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre a característica de um discurso*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1198>. Acesso em: 18 de dez. de 2020.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIEGAY-GROS, N. *Le lecteur, textes choisis & présentés par Nathalie PIEGAY-GROS*. Paris: GF Flammarion, 2002.

PRIOSTE, C. *Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Scielo, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100551. Acesso em: 18 de dez. de 2020.

ROCHA, R. *O menino que aprendeu a ver*. São Paulo: Quinteto editorial, 1987.

RUSHDIE, S. *Pátrias Imaginárias: Ensaio e Textos Críticos 1981-1991*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

RACIONAIS MCS. *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

RAMOS, F. P. *A educação no Brasil na primeira metade do século XX. Para entender a história...*, 2011. Disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/06/educacao-no-brasil-na-primeira-metade.html>. Acesso em: 17 de dez. de 2020.

SAINT-EXUPÉRY, A. *Le petit prince*. France: Éditions Gallimard, 1943.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. *A Criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. São Paulo: Ática, 1988.
SAVIAN, M. R.; OMETTO, C. *A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita*. In Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Vitória, ES. v. 1, nº3, 2016. Disponível em:

<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/119/91>. Acesso em: 03 de jan. de 2021.

SAVIAN, M. R. *A prática de alfabetização como processo dialógico de leitura e escrita*. UECE, 2015.

SILVA, Mariza Vieira. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Campinas: Unicamp, 1998.

SILVA, Mônica Batista. *A intervenção da psicopedagogia na escola a partir da literatura infantil*. Rio de Janeiro: AVM, 2018.

SMOLKA, A. L. *A Concepção de Linguagem como Instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal*. *Cognição e Linguagem. Temas de Psicologia*. Ribeirão Preto. vol.3 nº.2 ago. 1995.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1999. (Original publicado em 1988).

TOKARNIA, M. *Brasil perde 4,6 milhões de leitores em 4 anos*. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos#:~:text=De%202015%20para%202019%2C%20a,de%20193%20mil%C3%B5es%20de%20brasileiros>. Acesso: em 01 de dez. de 2020.

TONIN, F. B. *Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?* Campinas: FE, Unicamp, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319227>. Acesso em: 09 de dez. de 2020.

Vigotski, L. S. *A educação do comportamento emocional*. In L. S. Vigotski. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Vigotski, L. S. *Pensamento e palavra*. In L. S. Vigotski. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Original publicado em 1934).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A pré-história da linguagem escrita*. In: COLE, M. et al (orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984 (Original publicado em 1935).

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. *Literatura Infantil Brasileira: História e histórias*. São Paulo: Ática, 1985