

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LETÍCIA VENTURINI LACERDA

**POTENCIALIDADES DA LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA
ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR**

VILA VELHA

2023

LETÍCIA VENTURINI LACERDA

**POTENCIALIDADES DA LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA
ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao curso Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Murilo Góes Martins

VILA VELHA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca do Campus Vila Velha)

L648p Lacerda, Leticia Venturini.

Potencialidades da leitura literária no contexto da alfabetização escolar. Leticia Venturini Lacerda. / Vila Velha, 2023.
71 f. : il. col., 30 cm.

Orientador: Prof. Me. Murilo Goes Martins

TCC (Graduação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vila Velha, Coordenadoria do Curso de Pedagogia, 2023.

1. Alfabetização. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Crianças - livros e leitura. I. Martins, Murilo Goes. II. Título. III. Instituto Federal do Espírito Santo.

CDD 23 – 372.41

Bibliotecária: Hermelinda Peixoto Pereira Martins CRB6/ES-522



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS VILA VELHA
Av. Min. Salgado Filho, 1000 - Soteco, Vila Velha - ES, 29106-010
Tel (27) 3149-0700

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Licenciatura em Pedagogia

Autor: Letícia Venturini Lacerda
Orientador(a): Profº MsC. Murilo Góes Martins

Aprovada pela Banca Examinadora como parte das exigências do componente curricular de Trabalho de Conclusão de Curso, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus Vila Velha*.

Assino a presente Ata juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 MURILO GOES MARTINS
Data: 18/12/2023 16:01:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


PROF. MSc. MURILO GOES MARTINS
Presidente

FERNANDA ZANETTI
BECALLI:07816094701

Assinado de forma digital por
FERNANDA ZANETTI
BECALLI07816094701
Dados: 2023.12.18 17:35:49 -03'00'

Profª. Dr. Fernanda Zanetti Becalli

Membro interno

Documento assinado digitalmente
 LETICIA QUEIROZ DE CARVALHO
Data: 18/12/2023 15:57:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dr. Letícia Queiroz de Carvalho

Membro externo

Vila Velha (ES), 05 de Dezembro de 2023.

**a palavra não sabe o que diz
a palavra delira, a palavra diz qualquer coisa**

Viviane Mosé

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos se iniciam direcionado à pessoa que foi o meu porto seguro em toda essa trajetória: Elisa, obrigada por estar ao meu lado em cada passo - por ler cada rascunho e ouvir com atenção toda a minha empolgação e os meus devaneios acerca dessa pesquisa; obrigada por ser, ao mesmo tempo, o ombro em que podia chorar e o motivo da minha risada mais sincera; obrigada por ser o ponto de paz em meio a todas as situações que precisei superar. Eu não seria “eu” sem “você” - e ainda não há palavras no mundo que sintetizem a sua importância na minha vida até aqui.

Agradeço também ao meu orientador, Murilo, que, com seus debochados e irônicos enunciados, fez-me conhecer um pouco mais desse mundo maravilhoso das palavras para ensino de literatura, atuando como orientador excepcional que construiu cada etapa desse trabalho comigo, abriu meus olhos acerca da educação e - com muito afeto - ensinou-me coisas que levarei para a vida.

Aos meus pais, agradeço por serem o meu suporte e nunca me deixarem desistir; por lutarem comigo e por me darem a força que preciso para chegar até aqui.

A minha amiga Ana Júlia, agradeço por dividir quase os mesmos neurônios que eu e, por isso, surtar comigo e suportar tudo que juntas suportamos me fazendo rir muito e não me deixando vacilar em nenhum momento. Foi um presente ter te encontrado nesse caminho maluco e ter me aproximado cada vez mais de você nessa graduação que só a gente sabe o quanto foi complexa.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo e a todos os educadores incríveis que tive a oportunidade de conhecer e com eles aprender, agradeço por me fazerem amar a educação, por me darem esperanças e argumentos para combater a desvalorização social da profissão no país e por abrirem várias portas de pesquisas em educação e colaborarem com a pedagoga que almejo ser.

RESUMO

Tendo em vista as complexidades relacionadas à apropriação dos conhecimentos das habilidades de leitura e de escrita fundamentais à formação sociocultural de indivíduos circunscritos em comunidades letradas, a presente pesquisa procura validar o potencial educativo da leitura literária na escola a partir de prática que favoreça reflexões capazes de colaborar com a alfabetização de crianças na contemporaneidade. Para viabilizar essa investigação resultante da conexão entre estudos de caráter bibliográfico associados à proposta de intervenção participante, foram revisadas prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA) em analogia às considerações teóricas de Mortatti (2006) relativas ao histórico da alfabetização no Brasil. Por meio de análise de conteúdo, verificou-se correlação entre os estudos de Vygotsky (1988), Zilberman (2003), Smolka (1988) e Gontijo (2005) a fim de fundamentar a estruturação e a análise de proposta didática aplicada para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I de escola pública da rede municipal de Vila Velha, no Espírito Santo.

Palavras-chave: Alfabetização e literatura infantil. Leitura literária. Literatura infantil e enunciação discursiva.

ABSTRACT

Given the complexities related to the acquisition of fundamental reading and writing skills essential for the socio-cultural development of individuals within literate communities, this research seeks to validate the educational potential of literary reading in schools through practices that encourage reflections capable of contributing to the literacy of children in contemporary times. To enable this investigation resulting from the connection between bibliographic studies and the proposal of participant intervention, prerequisites of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Política Nacional de Alfabetização (PNA) were reviewed in analogy to the theoretical considerations of Mortatti (2006) regarding the history of literacy in Brazil. Through content analysis, a correlation was found between the studies of Vygotsky (1988), Zilberman (2003), Smolka (1988), and Gontijo (2005) to substantiate the structuring and analysis of a didactic proposal applied to a 1st-grade class in the Elementary School I of a public school in the municipal network of Vila Velha, Espírito Santo.

Keywords: Literacy and children's literature. Literary reading. Children's literature and discursive enunciation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa da obra “O muro no meio do livro”

Figura 2: Sinopse apresentada na contracapa da obra

Figura 3: Apresentação da obra para a turma 1

Figura 4: Apresentação da obra para a turma 2

Figura 5: Leitura da obra literária pelas crianças 1

Figura 6: Leitura da obra literária pelas crianças 2

Figura 7: Leitura da obra literária pelas crianças 3

Figura 8: Desenho - educanda A

Figura 9: Desenho - educanda B

Figura 10: Desenho - educando C

Figura 11: Desenho - educanda D

Figura 12: Desenho - educanda E

Figura 13: Desenho - educanda F

Figura 14: Leitura mediada

Figura 15: Atividade respondida pelo educando G

Figura 16: Atividade respondida pelo educando H

Figura 17: Atividade respondida pelo educando I

Figura 18: Atividade respondida pela educanda J

Figura 19: Atividade respondida pela educanda K

Figura 20: Atividade respondida pela educanda L

Figura 21: Atividade respondida pela educanda M

Figura 22: Atividade respondida pela educanda D

Figura 23: Atividade respondida pela educanda N

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA.....	15
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	16
4 BREVE HISTÓRICO BRASILEIRO DE TEORIAS PARA ALFABETIZAÇÃO.....	25
4.1. PRIMEIRO MOMENTO - SURGIMENTO DO MÉTODO SINTÉTICO E DO MÉTODO JOÃO DE DEUS.....	26
4.2. SEGUNDO MOMENTO - O MÉTODO ANALÍTICO.....	27
4.3. TERCEIRO MOMENTO - OS MÉTODOS MISTOS/ECLÉTICOS.....	29
4.4. QUARTO MOMENTO - A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA.....	30
4.5. O PROVÁVEL QUINTO MOMENTO - A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA-DISCURSIVA.....	32
5 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) E O CONCEITO DE LEITURA.....	36
6 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONCEITO DE LEITURA.....	40
6.1 A LEITURA LITERÁRIA E O AMBIENTE ESCOLAR.....	42
7 PROPOSTA DE TRABALHO COM A LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	46
7.1. O MURO NO MEIO DO LIVRO.....	47
7.1.1 Potencialidades da obra para Dinâmicas de Alfabetização.....	49
7.2 POSSIBILIDADE DE TRABALHO.....	50
8 APLICAÇÃO E RESULTADOS.....	52
8.1. 1º MOMENTO: A SENSIBILIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A OBRA.....	53
8.2. 2º E 3º MOMENTOS: LEITURA MEDIADA E PRÁTICAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO LITERÁRIO.....	58
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICE: Atividade aplicada na proposta didática.....	72

1 INTRODUÇÃO

A leitura representa uma prática exercida pelo indivíduo desde seu nascimento para, por meio dela, iniciar sua trajetória de descobertas acerca do mundo (ou mundos) que o rodeia. Socialmente, pois, aprende-se a ler muito antes da inserção do sujeito no ambiente escolar - em que a leitura em muito é compreendida como métrica ao desenvolvimento comunicativo dos sujeitos e, por isso, trabalhada como prática prioritária nos processos de alfabetização. A escolarização da leitura, assim, embora seja fundamental ao desenvolvimento de competências comunicativas, muitas vezes limita os sujeitos em suas percepções quanto aos horizontes de significação da própria realidade. Amorim e Farago (2015), nesse sentido, argumentam que é comum que se trabalhe a leitura, na escola, como o ensino de uma decodificação linguística, geralmente por meio de palavras descontextualizadas, de letras isoladas, cujo foco recai na soletração repetitiva para a pronúncia de expressões, além de pouco priorizar os processos de significação dos enunciados.

Acompanhada dessa compreensão limitada acerca da leitura é também comum que os espaços escolares avaliem o conceito de alfabetização com ênfase nos movimentos de codificação e decodificação da linguagem verbal escrita - em que os indivíduos aprendem técnicas objetivas para deterem o aparente domínio prático de um sistema de escrita em muito representado pelo alfabeto ortográfico, de acordo com Moraes e Albuquerque (2007). Quando relacionamos alfabetização ao complexo processo de educação, porém, é preciso considerar a ampla formação de sujeitos para o mundo (e para os mundos) despertados pela percepção crítica da realidade e que não é possível ser estabelecida idealmente apenas pela aprendizagem mecanizada de um código linguístico. Portanto, consoante a Cláudia Maria Mendes Gontijo (2013 apud Góes; Antunes; Costa, 2019), estudiosa brasileira sobre o tema, é preciso (re)considerar a alfabetização como

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (Gontijo, 2013 apud Góes; Antunes; Costa, 2019)

Nessa perspectiva, torna-se pouco coerente abordar a alfabetização sem que se pense na formação do sujeito como um cidadão ativo e dialético na sociedade em que se insere - a fim de que seja capaz de ler e de interpretar o mundo ao seu redor de forma sempre ampliada.

Lev Semionovitch Vygotsky (1895-1934) foi notável psicólogo e educador, proponente da psicologia histórico-cultural - fundamentação teórica que entende o desenvolvimento intelectual dos sujeitos (sobretudo quando crianças) em função das interações sociais e das condições/experiências de vida. Vygotsky (1988) argumenta que os seres se “humanizam” a partir de sua cultura historicamente constituída, e, portanto, só se constituem efetivamente como homens a partir do contato com outro ser culturalmente estabelecido - tendo em vista que, ao nascer, o indivíduo é inserido em determinado contexto de hábitos sociais que determinarão sua existência frente às interações coletivas. Nesse sentido, vê-se que a formação/educação do sujeito é notoriamente anterior a qualquer processo de escolarização; por isso mesmo, o sujeito, ao iniciar seu processo de aprendizagem educacional - dentro do ambiente escolar formal - já terá aprendido diversas especificidades de sua cultura, tanto familiar, quanto social (Vygotsky, 1988).

Com isso, ao entendermos o processo de alfabetização como o ensino de leitura e de escrita por meio de prática sociocultural à formação do indivíduo, somos capazes de observar que os processos de comunicação mediados por enunciados são sempre constituídos por intencionalidades compreendidas como discursos. Aprender a ler, nesse sentido, é aprender a pensar nas possibilidades de significação determinadas pelos enunciados que abrigam intenções reais dos sujeitos que com eles interagem. Do ponto de vista teórico, essa lógica pode ser representada a partir da interação conceitual entre as perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva no que diz respeito aos estudos de linguagem. O entrelaçamento entre essas teorias - sendo a primeira base para a formulação da segunda - seria, pois, fundamental para um ensino de leitura que investigue a produção de sentidos das enunciações (em que o aprendente, por exemplo, infere na sua realidade sob o texto lido e, assim, corrobora, com visões próprias, à sua formação).

Se pensar na análise crítica de enunciações frequentes às comunicações sociais não é prática comum aos processos formais de educação estabelecidos na escola, tampouco a enunciação artística proposta pela literatura, por exemplo, é valorizada de forma a ampliar os horizontes de leitura nesse espaço. Nesse contexto, urge que sejam também discutidos

processos de alfabetização escolar a partir de uma lógica privilegiadora da ampliação de sentidos de leitura. A literatura, nesse caminho, pode corroborar com uma formação, ao mesmo tempo, estética e crítica, a partir da textualidade. Para efetivamente favorecer essa lógica, porém, convém estudar o avanço da teoria enunciativo-discursiva aos processos alfabetizadores, bem como o entendimento acerca do potencial da literatura associada a esses processos.

No decurso da minha formação em pedagogia, porém, tive a oportunidade de interagir com diversos contextos da educação formal em redes públicas de ensino e pude identificar distanciamento de uma maioria de professores dessa corrente filosófica da linguagem para estabelecer práticas em sala de aula; nessas experiências, consegui também verificar a ocorrência de dinâmicas de leitura relacionadas à alfabetização que pouco potencializavam compreensões críticas a sujeitos que estavam iniciando sua trajetória no universo formal da palavra escrita.

Essa conjuntura de experiências fizeram emergir alguns questionamentos que passaram a estabelecer frequentes reflexões em minha formação para educadora: como o conceito de pedagogia histórico-crítica pode ser objetivamente representado em práticas formais de ensino? Como é possível estabelecer práticas críticas de ensino durante a alfabetização de sujeitos contemporâneos? De que forma a alfabetização escolar tem potencializado dinâmicas de leitura crítico-reflexiva?

Ao considerar os componentes curriculares cursados e as vivências por eles oportunizadas, estabeleci maior valorização às discussões e atividades relacionadas, de alguma forma, às disciplinas para ensino de língua portuguesa; das aulas de alfabetização e orientação em projeto de iniciação científica, com a professora Dra. Fernanda Becalli, passando pelas aulas de literatura infantil e juvenil, ministradas pelo professor Me. Murilo Góes, pude gradualmente desenvolver a compreensão de que, consoante a Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, partindo deste entendimento, os enunciados linguísticos operam como materialidades textuais para leituras discursivas das interações sociais (Bakhtin, 1997). Tomando como base essa perspectiva, eis que surgiu a principal questão que orienta uma sistematização mais objetiva de interesses para essa pesquisa: o trabalho com a literatura infantil, no contexto da alfabetização escolar, é capaz de estabelecer práticas críticas de leitura?

Ao partirmos da indagação que sintetiza um problema a ser investigado, o estudo passou a se interessar, como objetivo principal, em avaliar o potencial da leitura literária para desenvolver práticas críticas ao ensino de leitura e de escrita na alfabetização escolar, utilizando, como teoria norteadora de análise, a concepção enunciativo-discursiva especialmente fundamentada por Smolka (1988) e por Gontijo (2005). De modo específico, o trabalho ainda pretende realizar estudo bibliográfico acerca de documentos educacionais norteadores da alfabetização escolar à luz de um histórico de práticas para ensino de leitura e de escrita no Brasil, no desejo de fundamentar proposta didática a ser validada por meio de aplicação e análise em turma circunscrita ou no período de pré-alfabetização escolar (pré-escola) ou nos anos iniciais da alfabetização (primeiros anos do Ensino Fundamental I).

Vale destacar que a ideia de pesquisa surge com o interesse de aprofundamento em projeções teóricas que, como premissa, estabelecem ser por meio do processo de leitura e escrita que o sujeito desenvolve sua criatividade - e, por conseguinte, sua criticidade. Teberosky (2003, p.85) afirma que “[...] é importante que, na escola, o mundo da escrita se complete com o mundo dos livros”; por meio dessa visão, compreendemos que será na relação com o mundo literário que o educando terá ampliada capacidade de relacionar os simbolismos presentes na literatura à sua cultura, tendo em vista as múltiplas interpretações enunciativas associadas às experiências culturais de quem as lê.

Ao investigar as potencialidades de práticas críticas de leitura literária no contexto da alfabetização escolar, torna-se imprescindível correlacionar perspectivas conceituais da pedagogia histórico-crítica com os estudos de linguagem sob perspectiva sociocultural da enunciação-discursiva a fim de que a arte literária seja apresentada também em sua dimensão estética e extrapole propósitos utilitaristas de interpretação do texto que acabam por suprimir (negligentemente) a leitura de mundo dos leitores-aprendizes.

2 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, foi inicialmente desenvolvida investigação bibliográfica que, conforme Gil (2002), é estruturada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet; com base na análise de estudos publicados em repositório acadêmico de acesso público a publicações e periódicos digitais, foram promovidas buscas considerando os conceitos-chave que estruturam o estudo. Foram também mapeadas referências quanto aos conteúdos programáticos relacionados à leitura literária dispostos na Base Nacional Comum Curricular e na Política Nacional de Alfabetização, além das perspectivas conceituais sobre histórico da alfabetização brasileira desenvolvidas por Mortatti (2006), tal como os postulados sobre literatura e educação escolar desenvolvidos prioritariamente Zilberman (2003) e as aplicações da vertente enunciativo-discursiva da linguagem fundamentadas por Smolka (1988) e Gontijo (2005), em análise à teoria histórico-cultural postulada por Vygotsky (1988).

Confirmado, na revisão bibliográfica, o potencial da leitura literária associado aos processos escolares de alfabetização estabelecido como hipótese é que se buscou consolidar a elaboração de prática pedagógica a fim de exemplificar, por meio de pesquisa colaborativa, possibilidade de trabalho em turma correspondente a uma das séries que compõem o ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa colaborativa constitui-se então, numa pesquisa-ação que considera o espaço coletivo como instância das tomadas de decisões, predominando a negociação, a colaboração e co-produção de conhecimentos, que devem acontecer num movimento dialético entre teoria e prática, através de ciclos sucessivos de reflexividade (Ibiapina, 2008). Sobre a natureza da investigação, trata-se de uma abordagem qualitativa, visto que essa estrutura de abordagem “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Kauark, 2010, p. 26). Quanto ao objetivo acadêmico central, compreendemos a investigação como pesquisa exploratória, considerando que, nesse tipo de análise, objetiva-se “maior aproximação com o problema, tornando-o explícito, ou à construção de hipóteses” (Gil, 2002), a fim de conhecer melhor determinado tema.

3 REVISÃO DE LITERATURA

O estudo inicial foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, fundamentada por via da legislação, documentos, artigos científicos e livros publicados acerca do tema. Em prol de verificar viabilidade frente às escolhas estruturais ao desenvolvimento dessa investigação, foi necessário, inicialmente, realizar uma revisão do que já havia sido academicamente publicado acerca dos objetos da pesquisa; para isso, recorreremos ao repositório institucional eletrônico de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando os descritores “Alfabetização e Literatura Infantil”; “Leitura literária”; “Literatura Infantil e enunciação discursiva”.

Ao pesquisarmos o descritor “Alfabetização e Literatura Infantil” - mapeado por restrições de pesquisas apenas em língua portuguesa e relacionadas à grande área “educação”-, foram encontrados cinco resultados de estudos que tratavam sobre o assunto, conforme apresentado pelo quadro a seguir:

Quadro 1 - Busca com o descritor “Alfabetização e Literatura Infantil”

Título	Autoria	Ano	Instituição vinculada ou periódico de publicação
Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever	Segabinazi, Daniela; Brito, Rosa Suzana Alves de.	2018	Revista Educação em Análise
Reflexões sobre o PNL D - alfabetização na idade certa (2013): literatura nas salas de alfabetização	Brandão, Claudia Leite; Souza, Renata Junqueira de.	2018	Revista Educação em Análise
Literatura infantil e formação de professores da infância	Costa, Ynggrid Karolline Mendonça; Giroto, Cyntia Graziella Guizelim Simões.	2017	Revista Educação em Análise
O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de	Generoso, Ariana da Silva Fagundes.	2014	Repositório PUCRS

formação inicial do leitor			
Formação docente, avaliação e prática pedagógica - questões debatidas em pesquisas acadêmicas produzidas no âmbito do Projeto Alfalettrar	Monteiro, Sara mourão; Maciel, Francisca Izabel Pereira.	2018	Revista Práxis Educativa

Fonte: elaborado pela autora (2023)

O primeiro trabalho intitulado “Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever”, é um artigo escrito por Daniela Segabinazi e Rosa Suzana Alves de Brito, em 2018, e trata sobre uma pesquisa qualitativa, partindo de um estudo de caso em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, na cidade da Paraíba, que desenvolveu projeto de leitura durante seis meses para favorecer o ensino da leitura e da escrita mediados pela literatura infantil. No estudo, as autoras compreendem que a literatura infantil é “[...]peça fundamental na constituição de um leitor, abrindo caminhos para o exercício da compreensão e ponto de partida para a leitura de outros textos, variando os gêneros e temas de leitura” (Segabinazi; Brito, 2018, p. 123); nesse sentido, o artigo se aproxima de nossa intenção de pesquisa - no que se refere ao uso de literaturas em sala de aula -, pois valoriza um uso escolar da literatura artística em prol de desenvolver trabalho educacional emancipador, criador de cultura e ferramenta formadora de um sujeito consciente sócio-culturalmente. O estudo, contudo, se ampara na teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) para compreender definições e práticas relacionadas à alfabetização - enquanto intencionamos, aqui, relacionar o ensino da leitura e da escrita com ênfase na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

A segunda produção avaliada intitula-se “Reflexões sobre o PNLD - alfabetização na idade certa (2013): literatura nas salas de alfabetização”, escrita por Claudia Leite Brandão e Renata Junqueira de Souza (2018), refere-se a um artigo acadêmico que registra pesquisa documental sobre a importância da literatura nas salas de aula da alfabetização, de forma a evidenciar, aos profissionais da educação, o conhecimento sobre o que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

apresentam como propostas para estudo de literatura. Ao tratar sobre a relação entre literatura infantil e alfabetização, o trabalho dialoga com nosso interesse de pesquisa, tendo em vista que também aborda a importância de se utilizar a literatura nessa etapa de desenvolvimento linguístico e cultural. As autoras entendem que “o convívio com narrativas literárias, seja pelo ato de ler ou de contar, é uma ação pedagógica que também promove o interesse pelo desenvolvimento das práticas de leitura” (Brandão; Souza, 2018, p. 32); nesse sentido, os estudos se aproximam por compreenderem que o incentivo à literatura pelo professor-alfabetizador auxilia na formação de leitores, ainda que não seja do interesse dessa investigação idealizar práticas pedagógicas específicas para o desenvolvimento de leituras críticas.

O terceiro trabalho estudado, intitulado “Literatura infantil e formação de professores da infância”, refere-se a outro artigo e foi escrito por Yngrid Karolline Mendonça Costa e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, em 2016, para tratar sobre o trabalho do professor da Educação Infantil na leitura de literaturas infantis e na formação de educandos leitores. O estudo compactua com a importância da inserção literária no contexto da sala de aula ao defender que “o ensino do ato de ler e do ler a literatura deve ser oportunizado desde a mais tenra idade, sem o objetivo de alfabetizar precocemente, mas de fazer com que as crianças explorem esses objetos de acordo com o seu período de desenvolvimento e se humanizem” (Costa; Giroto, 2016, p. 204). Nesse sentido, compreendemos que o texto valoriza a importância do trabalho com a literatura para humanização dos indivíduos, e com isso, se aproxima de importante premissa para nossa pesquisa. O recorte do estudo, contudo, está em fundamentar a relevância de um trabalho da literatura na educação infantil sem a intenção de incentivar ou de avaliar prática docente que para ensino crítico especificamente de leitura e de escrita.

O quarto trabalho encontrado nessa busca inicial, “O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor”, é uma dissertação de mestrado produzida por Ariana da Silva Fagunde Generoso, em 2014, e busca estruturar um estudo sobre como o trabalho da literatura infantil é desenvolvido durante o período da alfabetização, verificando a importância e as práticas do professor como mediador na formação de leitores, por meio de uma investigação diagnóstica promovida em escola do Rio Grande do Sul. Em seus resultados, o estudo observou que há certo despreparo por parte dos profissionais da educação para trabalhar a literatura infantil na alfabetização que culmina

em uma oferta limitada de leitura literária nas salas de aula. A pesquisa aponta, pois, uma realidade escolar que em muito dialoga com as problematizações determinadoras de nossa investigação - já que, para haver um trabalho crítico com a literatura infantil no contexto da alfabetização, é necessário interpretar e problematizar também a atmosfera de dilemas que atravancam possibilidades de prática docente favorecedora da formação de sujeitos leitores.

No quinto e último resultado obtido na pesquisa com o descritor “Alfabetização e Literatura Infantil”, foi identificado o artigo intitulado “Formação docente, avaliação e prática pedagógica - questões debatidas em pesquisas acadêmicas produzidas no âmbito do Projeto Alfaetrar”, escrito por Sara Mourão Monteiro e Francisca Izabel Pereira Maciel, em 2018, que consiste em um trabalho de análise sobre seis pesquisas - duas teses e quatro dissertações - produzidos no desenvolvimento do Projeto Alfaetrar¹. O estudo aponta como o projeto relaciona a literatura enquanto recurso produtivo à alfabetização de crianças, embora focalize, para isso, leis e decretos que respaldam o funcionamento do projeto e seus objetivos. Nesse sentido, o trabalho prioriza a observação de defesa do projeto e não acena para práticas pedagógicas valorizadoras da lógica defendida - ponto-chave para a elaboração de nosso estudo, por exemplo.

Seguindo com as buscas no repositório virtual, agora com o descritor “Leitura literária”, milhares de resultados que não eram compatíveis com o foco da nossa pesquisa foram apresentados; por esse motivo, utilizamos os refinamentos de recorte temporal - em “2015-2023”; idioma de produção - em “português”; grande área do conhecimento - em “educação”; e “leitura literária” - como conceito adjunto de área específica - para conseguir reconhecer trabalhos que mais se aproximassem de nossos interesses de investigação. O refinamento específico de recorte temporal a partir de 2015 foi estabelecido devido ao fato de verificarmos as prerrogativas documentais sobre literatura na sala de aula a partir da Base Nacional Comum Curricular, cujas discussões oficiais foram iniciadas nesse momento histórico. Na sequência da aplicação dos refinamentos, pois, foram encontradas três pesquisas, conforme listadas a seguir:

¹ Desenvolvido por Magda Soares, desde 2007, na cidade de Lagoa Santa - MG, o Projeto Alfaetrar trabalha a formação de educadores - da rede municipal de educação - em alfabetização e letramento, partindo dos princípios de continuidade, integração, acompanhamento e sistematização; por meio desse projeto que Soares publicou o livro “Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever”, em 2020.

Quadro 2 - Busca com o descritor “Leitura literária”

Título	Autoria	Ano	Instituição vinculada ou periódico de publicação
Leituras literárias clandestinas no contexto de uma escola técnica capixaba	Valtão, Rosana Carvalho Dias.	2017	Revista Educação e Emancipação
Práxis docente com leitura literária: Contribuições para o desenvolvimento e emancipação humana	Pires Franco, Sandra Aparecida; Balça, Ângela; Sanches, Gislaíne Gomes Granado; Klem, Suelen Cristina dos Santos.	2022	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
Corpos Leitores: Infância e Escola	Trindade Talula Montiel; Simonis Richter, Sandra Regina.	2018	Childhood & philosophy

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A primeira pesquisa desse contexto de análise, “Leituras literárias clandestinas no contexto de uma escola técnica capixaba”, desenvolvida por Rosana Carvalho Dias Valtão, publicada em 2017, é um estudo que se refere a recorte de pesquisa de mestrado da própria autora em que se pretendeu mapear de que forma a leitura literária ocorria em uma escola de ensino técnico do estado do Espírito Santo, a partir da observação de contexto social ao qual os leitores estavam inseridos - bem como suas práticas e representações de leitura. Durante o estudo, por exemplo, foram promovidas entrevistas para identificar a última obra literária que os educandos leram, no intuito de verificar possível existência de práticas de leitura na escola que fossem incentivadoras - ou minimamente dialógicas - dessas leituras. A autora constata que, à luz de práticas pedagógicas escolares (ou não) a leitura literária é a base para uma educação que auxilie os educandos a pensarem criticamente e refletirem sobre si, sobre outros sujeitos e sobre o ambiente onde vivem. Contudo, apesar de se tratar de pesquisa significativa na análise da leitura literária e de sua importância à formação do sujeito, o recorte escolar estabelecido focaliza o Ensino Médio, o que promove notável distanciamento de perspectivas de análise para o presente estudo, sobretudo por enaltermos associações explícitas ao processo de alfabetização.

Já a segunda pesquisa analisada, “Práxis docente com leitura literária: contribuições para o desenvolvimento e emancipação humana”, escrita por Suelen Cristina dos Santos Klem et. al., publicada em 2022, trata sobre possíveis contribuições que a leitura literária pode ter na vida do educando por meio de prática docente voltada a um ensino humano e social. Partindo das teorias Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico Crítica, as autoras desenvolvem investigação estabelecendo o homem como um sujeito social e histórico que constitui sua cultura nas relações com o outro - e, nesse sentido, apontam para a linguagem como chave à humanização.

Ao tratarem sobre as práticas pedagógicas para uma formação que valorize essa dimensão crítica da educação, as autoras discorrem que “[...] a práxis docente que tem como finalidade a educação transformadora precisa ser consciente, a fim de promover a expansão do universo cultural e a humanização dos sujeitos” (Klem et. al., 2022, p. 943). As autoras ainda apontam que a leitura literária é essencial na formação de um sujeito pensante, já que “[...]uma obra literária contempla várias determinações e por isso se torna um indispensável instrumento cultural que auxilia o aluno a compreender a diversidade cultural e temporal” (Klem et. al., 2022, p. 943). Nesse sentido, a pesquisa defende a necessidade da leitura literária na formação integral do sujeito; além disso, a pesquisa também delibera que é por meio da literatura e das artes que os homens podem ampliar e enriquecer suas experiências de vida, além de apontarem que ler uma obra literária com os educandos cria a possibilidade do desenvolvimento de um leitor crítico.

Compreendemos, pois, que a pesquisa - embora não focalize um grupo para o trabalho escolar relacionado à alfabetização - tal como teoricamente idealizamos também valoriza a prática de leitura literária para o desenvolvimento do educando como ser socialmente crítico.

A terceira e última pesquisa associada ao resultado com o descritor em análise, “Corpos leitores: infância e escola”, desenvolvida por Talula Montiel Trindade e Sandra Regina Simonis Richter, publicada em 2018, é um artigo que trata sobre a leitura como relação dialética entre leitor e texto, a partir de consideração filosófica sobre leitura na infância. As autoras apontam que, para considerar a leitura como experiência em formas distintas de se encarnar a palavra, é necessário que se repense a educação estabelecida à infância; na relação da leitura literária com o ser, a literatura é vista como arte - e, por ser arte, promove atravessamentos múltiplos e singulares aos leitores. As autoras, nesse sentido, dizem que “talvez o exercício da leitura literária seja menos um exercício de escolarizar

sensibilidades e padronizar singularidades e mais um modo de acolher a estesia da alteridade na experiência de sentir sentidos de mundo” (Trindade; Richter, 2018, p. 596); compreendemos, com isso, certa aproximação da pesquisa com nosso trabalho, na medida em que desenvolve raciocínio que, tal como idealizamos, também reconhece a leitura literária como experiência sensível e com potencialidade corroborar para formação dos sujeitos como seres conscientes e críticos. A pesquisa, porém, não constrói raciocínio que valide uma prática pedagógica a ser verificada como referência de aplicação objetiva dos parâmetros teóricos.

Na última busca no repositório virtual - dessa vez com o descritor “Literatura Infantil e enunciação discursiva” - aplicado o refinamento de pesquisas a partir do idioma “português”, obtivemos o resultado de quatro trabalhos que se aproximavam do nosso objeto, conforme listados a seguir:

Quadro 3 - Busca com o descritor “Literatura infantil e enunciação discursiva”

Título	Autoria	Ano	Instituição vinculada ou periódico de publicação
A Teoria de Benveniste sobre a personalidade e seus desdobramentos na enunciação infantil	Ferreira Júnior, José Temístocles; Flores, Valdir Do Nascimento; Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra	2015	Revista Delta
A linguagem infantil como processo de interação e interlocução verbal	Goulart, Ilsa do Carmo Vieira ; de Oliveira, Leryanne Cristtiny Monteiro	2017	Signum: Estudos da linguagem
Escrita Infantil: A circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos	Capistrano, Cristiane Carneiro; Oliveira, Elaine Cristina de.	2014	Alfa: Revista de Linguística
Complexidade enunciativa na fala infantil: as hesitações	Chacon, Lourenço ; Melo, Cristina Gonçalves de	2020	Revista Linguagem & Ensino

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A primeira pesquisa obtida como resultado, intitulada “A Teoria de Benveniste sobre a pessoalidade e seus desdobramentos na enunciação infantil”, desenvolvida por José Temístocles Ferreira Júnior, Valdir do Nascimento Flores e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, publicada em 2015, refere-se a um artigo acadêmico que estabelece discussão sobre a teoria Benveniste acerca da abordagem enunciativa e suas implicações quando se trata particularmente da enunciação infantil. Os autores buscam fundamentar a lógica que, no momento da comunicação, o sujeito, ao utilizar da linguagem, revela sua singularidade ao reproduzir discurso carregado de significações do seu “eu”. Com isso, a pesquisa busca observar, partindo da perspectiva benvenistiana, a presença do sujeito em seu próprio discurso. O recorte acaba por restringir as análises nessa perspectiva teórica e, por isso, se distancia do que buscamos estabelecer em diálogo com esse descritor. Assim, mesmo tratando sobre linguagem e formação de sujeitos, essa pesquisa não interage objetivamente com a lógica da literatura infantil enquanto objeto potencial para práticas de alfabetização.

A segunda pesquisa apresentada, “A linguagem infantil como processo de interação e interlocução verbal”, desenvolvida por Leryanne Crysttine Monteiro de Oliveira e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, publicada também como artigo em 2017, versa sobre a linguagem como produto de comunicação entre seres, de maneira a constituir o homem como sujeito cultural desde a infância. Para essa defesa de valores, foi feita investigação qualitativa de caráter participante com crianças de 3 e 4 anos, da Educação Infantil, em um município de Minas Gerais. Nessa pesquisa, a criança é vista como sujeito consciente e atuante na sua cultura através das relações sociais que tem com o outro e com o meio que habita. Toda a pesquisa apresenta foco no desenvolvimento da criança por meio da linguagem e, apesar desse ser um fator determinante para interação com a lógica de alfabetização na perspectiva enunciativo-discursiva, as autoras não intencionaram estabelecer relação explícita com a produção literária infantil e suas potencialidades na educação formal.

A terceira pesquisa avaliada, “Escrita Infantil: A circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos”, desenvolvida por Cristiane Carneiro Capristano e Elaine Cristina de Oliveira, em 2014, fundamenta, em formato de artigo acadêmico, reflexão sobre a comunicação infantil relacionada a momentos de escrita ou de fala, tendo em vista a defesa das autoras a respeito de que, ao se comunicar por meio de enunciações, a criança estabelece endereçamento de suas intencionalidades - ou seja, projeta a virtualidade de um outro a quem se deseja comunicar algo. Para desenvolver essa lógica, as pesquisadoras fazem

análise de escritas infantis, observando os discursos infantis e o que intencionam transmitir em contexto dialógico. Embora o estudo compactue com certas prerrogativas relacionadas ao uso da linguagem em contexto comunicativo do qual também se ocupa a enunciação-discursiva, a pesquisa não intencionou avaliar o potencial da literatura infantil no contexto da alfabetização tal como pretendemos.

Por fim, a quarta pesquisa encontrada, intitulada “Complexidade enunciativa na fala infantil: as hesitações”, desenvolvida por Lourenço Chacon e Cristina Gonçalves de Melo (2020), trata de uma investigação para verificar as hesitações presentes nas enunciações de crianças de 5 e 6 anos. Para isso, foi feita coleta e análise de dados, a partir de entrevistas com essas crianças, para constatar as complexidades da língua que geram a hesitação no contexto comunicativo. A pesquisa privilegia a observação sobre como as complexidades linguísticas podem também resultar em complexidades discursivas à comunicação infantil e, nesse sentido, apesar de o estudo tratar sobre enunciação, não há, novamente, uma relação objetiva com a literatura infantil - tampouco foco direcionado à alfabetização dos sujeitos.

Concluídas as análises das pesquisas referenciadas nas buscas com os descritores, foi possível constatar que, apesar de academicamente existirem produções que relacionam alfabetização à literatura infantil - ou versem, mais amplamente, sobre a leitura literária (ou sobre a enunciação discursiva no processo de aquisição da linguagem) - não foram encontrados registros de produções que mais pontualmente discorrem sobre o potencial da literatura infantil e seu favorecimento à perspectiva enunciativo-discursiva da alfabetização para práticas críticas de leitura. Essa constatação evidencia a necessidade de que sejam mais exploradas as potencialidades de leituras literárias nas salas de aula, tendo em vista a relevância de, desde os primeiros movimentos mais formais conduzidos pela escola, os sujeitos em processo de aquisição de linguagem compreenderem a amplitude de intencionalidades determinada pelas enunciações textuais.

4 BREVE HISTÓRICO BRASILEIRO DE TEORIAS PARA ALFABETIZAÇÃO

A fim de referenciar o conceito “alfabetização” com valor mais específico a leituras contemporâneas, torna-se necessário estabelecer breve histórico em prol de que sejam compreendidas as superações teórico-metodológicas que determinavam referências à expressão. O retrospecto aqui apresentado será amparado fundamentalmente por meio da trajetória temática didaticamente constituída pela professora e pesquisadora Dra. Maria do Rosário Mortatti²; de acordo com Mortatti (2006), para criticamente entender a alfabetização como processo, torna-se necessário avaliar a evolução de métodos e de práticas pelo menos ao longo da história brasileira.

Decerto, a noção de “alfabetização” se difunde, em seus diversos métodos e técnicas, desde a Antiguidade - período de que datam os vestígios comumente conhecidos de uma escrita mais sistematizada; no Brasil, contudo, os estudos a esse respeito são apenas compreendidos relacionados à língua portuguesa, após a instauração do Império, no início do século XIX. Segundo Mortatti (2006), o ensino da leitura e da escrita, nessa época, relacionavam-se a uma população restrita da sociedade brasileira, já que era ministrado nos lares e a partir de uma transmissão assistemática. A alfabetização só se inicia, de forma ligeiramente ostensiva e sistematizada, com a consolidação das escolas, a partir da proclamação da República, no final do século XIX, momento em que

[...] os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (Mortatti, 2006, p. 3)

A promessa de que a educação propõe mudança de âmbito sociocultural, entretanto, não produz efeitos positivos ao processo de alfabetização no decurso da República recém-proclamada. Mortatti (2006) aponta que as promessas educacionais estabelecidas acabam por refletir na relação entre escola e alfabetização, devido, sobretudo, à “[...] necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional

² Estudiosa acerca da língua e linguagem, Maria do Rosário Mortatti é Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas, atuando atualmente como professora da UNESP, além de liderar o Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHEELLB). Suas principais pesquisas abrangem os campos da leitura, língua e linguagem.

nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso” (Mortatti, 2006, p. 3). Em suma, o que comumente se enuncia como “fracasso escolar na alfabetização” materializa discurso existente desde a instauração do ensino pelas escolas, considerada a tensão existente entre métodos de alfabetização considerados tradicionais/antigos com práticas compreendidas como revolucionárias/novas.

Para compreender os momentos centrais relacionados a mudanças nas perspectivas de alfabetização do país, traremos, a seguir, daquilo que Mortatti (2006) denomina como “quatro momentos cruciais” e que retratam as disputas entre teorias e metodologias - tanto as que desapareceram quanto às que surgiram - modeladoras do ensino da leitura e da escrita na educação escolar.

4.1. PRIMEIRO MOMENTO - SURGIMENTO DO MÉTODO SINTÉTICO E DO MÉTODO JOÃO DE DEUS

Representativo de um ensino não sistematizado, o primeiro momento se refere a um contexto de poucas escolas, em que não havia, ao menos, estrutura física adequada para diferenciação seriada - e que, portanto, abarcavam, em suas salas, educandos de todos os níveis de desenvolvimento. Devido a essa realidade - que se sucedeu até o final do Império brasileiro - o ensino dependia da valorização de técnicas autorais de professores e de estudantes, visto que o material para ensino da leitura era escasso - em sua maioria produzidos na Europa. Mortatti (2006) argumenta que nessa conjuntura, as práticas de leitura eram estabelecidas pelas chamadas “cartas de ABC”³, além da leitura e da escrita de documentos manuscritos de circulação comum.

A metodologia de alfabetização utilizada na época era fundamentada pela “marcha sintética”, que compreendia a análise do sistema de escrita em um movimento por meio de unidades linguísticas menores até que fossem alcançadas leituras mais ampliadas de textualidade. Tal perspectiva abrange métodos pontuais em que se inscrevem: o de soletração (também conhecido como alfabético), que inicia a compreensão do sistema linguístico a partir dos nomes das letras; o fônico, que inicia o estudo da língua escrita por meio dos sons das

³ Trata-se de uma expressão genérica para se referir a cartilhas ou a outros recursos didáticos que visavam alfabetizar pelo método de marcha sintética - da parte para o todo. Nos materiais dessa lógica, eram apresentadas as letras, seguidas das sílabas, palavras, e assim sucessivamente com o intuito de que o sujeito aprendesse, no fim do processo, a ler uma enunciação textual completa.

letras; e o de silabação, que também avalia a emissão dos sons como ponto de partida, mas por meio das sílabas.

Na marcha sintética, o ensino da leitura ocorre em ordem crescente de “dificuldade” para “assimilação” da língua escrita, de forma que “[...] reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas” (Mortatti, 2006, p. 5). Já o ensino da escrita, por exemplo, ficava restrito à caligrafia e à ortografia, a partir de práticas de cópia, com ditados e formação de frases, cuja ênfase se materializava no grafema das letras.

No final do século XIX, contudo, as primeiras cartilhas brasileiras fundamentadas nos métodos de marcha sintética e produzidas, principalmente, por professores paulistas e fluminenses, começaram a circular pelas metrópoles do país. Convém destacar, outrossim, que em 1876 é publicada, em Portugal, a “Cartilha Maternal ou Arte da Leitura”, escrita pelo poeta português João de Deus que, naquele momento, intenciona revolucionar os métodos apresentados e conhecidos para o ensino da leitura e da escrita:

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. (Mortatti, 2006, p. 6)

Historicamente, pois, o primeiro momento se finda com a iniciação da década de 1890, tempo marcado pelo início das disputas entre aqueles que defendiam os métodos sintéticos (soletração, fônico e silabação) e os que defendiam o novo método João de Deus. O embate metodológico acaba por gerar aquilo que Mortatti (2006) compreende por “nova tradição”, um ensino metódico e que trata a leitura e a escrita como categorizações de ordem absolutamente linguística.

4.2. SEGUNDO MOMENTO - O MÉTODO ANALÍTICO

Iniciado com movimentos ocorridos, sobretudo, em São Paulo, no ano de 1890, o segundo momento da alfabetização brasileira é demarcado a partir da reforma da instrução pública, que pretendia servir de modelo para o resto do país. De acordo com Mortatti (2006), essa reforma se deu na reorganização da Escola Normal de São Paulo, unida à criação da

Escola-Modelo Anexa. No que se refere à perspectiva didática, a reforma se baseava em novos métodos de ensino que consistiam na difusão de perspectivas entendidas revolucionariamente como “analíticas” ao ensino de leitura no país. Os docentes que trabalhavam na escola-referência eram chamados de normalistas e desenvolviam atividades práticas adotadas como modelo para os professores de grupos escolares da capital e também do interior de São Paulo; durante a primeira década da república brasileira, os professores formados na instituição começaram a defender e disseminar, pelo país - a partir de uma ação denominada de “missões de professores”-, o método analítico para o ensino da leitura:

[...] mediante a ocupação de cargos na administração da instrução pública paulista e a produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas, esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. (Mortatti, 2006, p. 6 e 7)

Decerto, a propagação obrigatória do método analítico gerou nos professores das escolas primárias um certo descontentamento, devido a aparente lentidão de resultados na utilização deste método em relação aos anteriormente denominados como sintéticos. Contudo, mesmo com a discordância por parte dos docentes paulistas, a obrigatoriedade do uso deste método perdurou até 1920, com a Lei 1750 (Reforma Sampaio Dória)⁴, que previa uma maior autonomia didática aos docentes-alfabetizadores.

O método analítico de alfabetização, influenciado pela pedagogia norte americana, se baseia, pois, em “[...] princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (Mortatti, 2006, p. 7), de modo a apresentar o ensino da leitura iniciado pelo todo enunciativo (texto), para apenas depois abordar partes menores da enunciação (frase, palavra, sílaba, letra). A aplicação metodológica, porém, foi se diferenciando de acordo com o que cada profissional considerava como todo - podendo ser ou uma palavra, ou uma sentença, ou uma “historieta”, sendo esta um conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos (Mortatti, 2006). Convém destacar que as cartilhas brasileiras produzidas nesse contexto da história da alfabetização, baseavam-se preferencialmente neste método - a partir dos processos de palavração e de sentencição.

⁴ Lei instaurada, em 8 de dezembro de 1920, por Antônio Sampaio Dória, em São Paulo, que visava promover um ensino mais democrático; para isso, buscou modificar a idade obrigatória das crianças ingressarem na escola, (ampliando de sete para nove anos) e, nesse sentido, alfabetizar em massa as crianças do estado em até dois anos, no intuito de erradicar os altos índices de analfabetismo registrados no período.

Com o fortalecimento das perspectivas analíticas, as disputas entre aqueles que defendiam os métodos tradicionais (de marcha sintética) e os que defendiam os métodos novos se tornaram mais acirradas - embora as discussões sobre metodologias para alfabetização tenham focalizado, principalmente, a leitura, já que o ensino da escrita seguia relacionado a análises prioritárias de caligrafia e de ortografia. Convém ressaltar que foi nesse momento - final da década de 1910 - que, no Brasil, o termo alfabetização passou a ser comumente utilizado para se referir ao ensino da leitura e da escrita em contexto de escolarização. Essa etapa histórica se encerra com a fundamentação de uma outra discussão, que envolvia “[...] o *como ensinar*, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança *a quem ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança” (Mortatti, 2006, p. 8).

4.3. TERCEIRO MOMENTO - OS MÉTODOS MISTOS/ECLÉTICOS

Com a Reforma Sampaio Dória - que propôs uma “autonomia didática” aos docentes alfabetizadores - unida a novas urgências sociais e políticas de meados da década de 1920, professores começaram a resistir quanto à utilização de estratégias analíticas para a alfabetização de seus alunos - propondo colaborar na superação dos problemas para ensino-aprendizagem de leitura e de escrita. Por outro lado, porém, os defensores da utilização desse método continuaram propagando sua eficácia. Nesse contexto de disputas é que

[...] buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. (Mortatti, 2006, p. 8)

A utilização dos “novos” métodos - agora nomeados como mistos/ecléticos - não cessou a disputa entre aqueles que defendiam os anteriormente constituídos; contudo, o tensionamento foi diluído conforme crescia uma certa relativização da importância, ou até mesmo preferência para utilização do método analítico, agora substituído por um método global, conciliador das duas perspectivas anteriormente praticadas na escolarização brasileira. O movimento ocorreu, principalmente, a partir da propagação das revolucionárias e novas bases psicológicas da alfabetização, apresentadas pelo livro “Testes ABC para verificação a

maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita”, escrito por M.B. Lourenço Filho⁵, em 1934.

Em seu livro, o autor expõe resultados de pesquisas feitas com alunos do “1º grau” que retratam dificuldades de crianças para o aprendizado de leitura e de escrita. Os testes realizados e apresentados no livro acabaram colocando, em perspectiva, o uso do método analítico para alfabetizar os indivíduos, o que ocasionou certa relativização e secundarização da metodologia, considerada igualmente tradicional frente à sintética. Importante ressaltar que, nesse contexto histórico, como reflexo das divulgações de Filho, as cartilhas utilizadas na alfabetização passam a se basear em métodos mistos/ecléticos (analítico-sintético ou sintético-analítico), além de se iniciar a produção dos chamados “manuais do professor”:

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. (Mortatti, 2006, p. 9)

As variações entre as discussões do que é alfabetizar, bem como sobre qual o método mais adequado - ou ainda a respeito sobre como realizar procedimentos alfabetizadores - acabaram por colocar o ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva de prática de exercícios de discriminação e coordenação viso-motora, auditivo-motora, além da análise da posição de corpo, e, também, de membro. A alfabetização, nesse momento histórico, passa a apresentar questões didáticas subordinadas às questões psicológicas.

4.4. QUARTO MOMENTO - A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

A partir de 1980, devido a um crescente questionamento quanto aos métodos alfabetizadores utilizados anteriormente - sobretudo a partir de novas urgências políticas e sociais que acabaram por trazer mudanças na educação a fim de combater o fracasso da escola em alfabetizar as crianças - é que se começa a falar sobre uma prática de alfabetização a partir da perspectiva construtivista, abordada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, com a publicação de “Psicogênese da Língua Escrita” - que, nas palavras de Mortatti (2006),

⁵ Educador, pedagogo e um dos pioneiros do movimento da Escola Nova, Manuel Bergström Lourenço Filho (1897 - 1970) dedicou sua vida a estudos relacionados à área da educação. Acreditava que o papel da escola era de ensinar através da transmissão de conhecimento, sendo o ensino um ato de inculcamento de conhecimentos.

[...] se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (Mortatti, 2006, p. 10)

Nesse contexto, a mudança acerca da compreensão da criança em seu processo de alfabetização passou a ocasionar novas disputas entre aqueles que defendem o construtivismo e aqueles que defendem os métodos tradicionais (principalmente o misto/eclético), as cartilhas tradicionais e a classificação diagnóstica de nível de maturidade dos alfabetizados. Essa nova perspectiva sobre a alfabetização, contudo, não retirou das escolas brasileiras o uso já consagrado das cartilhas, mas, sim, trouxe para o país novos materiais de orientação à leitura e à escrita - dessa vez, de cunho “construtivista” ou “sócio-construtivista”; ou seja, embora o construtivismo tenha estabelecido uma mudança conceitual ao processo, não impactou em amplas mudanças nas dinâmicas escolares da alfabetização. A aquisição da leitura e da escrita determinadas pelo construtivismo, fundamentam-se, pois, nas teorias de Jean Piaget⁶ que relaciona o processo de aprendizagem como uma construção cognitiva, à medida em que o sujeito “constrói” aspectos de seu desenvolvimento. Sendo assim, a aprendizagem da leitura e da escrita representariam processo interno à construção da psique do indivíduo, mas eventualmente provocados por meio de estímulos externos.

Cabe considerar, porém, que a mudança de perspectiva conceitual foi suficientemente impactante a fim de estabelecer uma institucionalização do discurso construtivista à alfabetização em nível nacional - o que ocasionou, por exemplo, na presença de prerrogativas conceituais dessa teoria também em documentos norteadores para a prática educacional, tal como se verificou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 's). Nesse período, assim,

[...] funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (Mortatti, 2006, p. 11)

O silenciamento das questões didáticas - distanciando a compreensão conceitual da aprendizagem das práticas de ensino - propiciou uma série de novas reflexões, já que acabou possibilitando que métodos ultrapassados ressurgissem mascarados de “novas” propostas de alfabetização. Problematizando, por exemplo, a utilização, a partir desse momento, das

⁶ Jean Piaget (1896 - 1980) foi um psicólogo e biólogo suíço que desenvolveu pesquisas relevantes no âmbito educacional, pois se dedicou a estudar a psique infantil, sendo um dos impulsionadores dos estudos acerca da Teoria Cognitiva.

cartilhas de forma mascarada no ambiente escolar, Mendonça (2011) reflete que ainda contemporaneamente,

Muitos acreditam que ela é um método eficiente de alfabetização, partindo do pressuposto de que, se foi eficiente para alfabetizá-los, servirá também para outras pessoas. Entretanto, as cartilhas apresentam falhas, que ainda continuam sendo reproduzidas por professores na sala de aula, conscientemente ou não. Se considerar que o professor conta com 35, 40 alunos para alfabetizar, anualmente, sem uma formação sólida de conhecimentos, aumenta o risco de se recorrer àquele instrumental já pronto e acabado, que basta seguir de capa a capa. Ainda existem professores que têm vergonha de mostrar que usam o instrumental da cartilha e tentam dissimular sua prática, preparando o próprio material de trabalho: a cartilha não está na sala, mas a metodologia sim, basta verificar as atividades mimeografadas e coladas nos cadernos dos alunos. (Mendonça, 2011, p. 30)

Aquilo que Mortatti (2006) aponta como um reflexo da falta de uma didática construtivista na prática docente daqueles que a defendem ainda é observado por Mendonça (2011) ao analisar o ambiente escolar, anos depois. Compete pontuar que, durante esse momento da história da alfabetização brasileira, alguns movimentos de pesquisa surgem em prol de considerar a teoria interacionista - paralela à teoria construtivista - para o desenvolvimento de práticas no processo de alfabetização; esse recente atravessamento teórico será fundamental para uma outra teoria determinadora dos processos de desenvolvimento da linguagem em crianças e, além disso, determinará boa parte das compreensões à aplicação do léxico “alfabetização” no contexto dessa pesquisa.

4.5. O PROVÁVEL QUINTO MOMENTO - A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA-DISCURSIVA

A perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem aplicada à alfabetização é iniciada no Brasil com os estudos de Ana Luiza Bustamante Smolka, em 1988, a partir da divulgação de sua obra “A criança na fase inicial da escrita”, em que aborda um novo olhar sobre o ensino de leitura e escrita para crianças. Já neste estudo inicial, a autora expõe uma lógica teórica, fundamentada por meio de um estudo de campo, em que aplica e analisa atividades que trabalham com o ensino da escrita e da leitura. A investigação aponta questionamentos acerca da escola como um sistema falho na formação dos alunos, destacando que o principal responsável pelo fracasso da alfabetização escolar pode ser a própria instituição de ensino. Em sua análise, além disso, a autora estabelece que a culpa comumente recai sobre certa análise da incapacidade de desenvolvimento dos próprios educandos que, logo quando

apresentam demandas que fogem à lógica das metodologias usuais para alfabetização, são marginalizados dentro da própria escola.

A partir desse panorama, Smolka (1988) questiona a caracterização do público idealizado pelas salas de aula, de modo geral, para o ensino da leitura e da escrita - além de evidenciar, em problematização, o fato de que, se há tantos problemas metodológicos para alfabetizar as crianças, qual seria o olhar necessário em prol de compreender o que é o ensino da leitura e da escrita? Na tentativa de construir uma argumentação que responda a esses questionamentos é que ela apontará os potenciais da perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem para o processo de alfabetização. Mas, o que seria esta perspectiva, afinal? No que ela se difere dos métodos de alfabetização apresentados anteriormente?

A perspectiva enunciativa-discursiva irá compreender a alfabetização como processo em que o ensino da leitura e da escrita acontece na interação social dos seres entre si e, também, com dado objeto - podendo ser o texto, por exemplo, constituído para materializar a comunicação com o outro. A estudiosa ainda aponta o processo de leitura e de escrita como interações para *constituição de sentidos*, em que ao escrever um texto o sujeito está em contexto de interação com o outro, materializando, pois, o que dizer, por que dizer, como dizer, e a quem dizer o que quer que seja dito⁷ (Smolka, 1988).

Desta forma, a aplicação dessa vertente teórica acerca da linguagem nos estudos de alfabetização irá se diferenciar das perspectivas desenvolvida do Ferreiro e Teberosky, devido, principalmente, aos referenciais teóricos que balizam suas interpretações:

Ao falarem da construção individual do conhecimento, Piaget e Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da "internalização das formas culturais de comportamento" (papéis e funções sociais), Vygotsky enfatiza o papel do adulto como "regulador" na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que, quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de "zona potencial de desenvolvimento", afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação. (Smolka, 1988, p. 78 e 79)

É por meio do processo de interação para o ensino-aprendizagem das crianças, portanto, que se delimitam as diferenças de uma teoria para a outra. Ferreiro e Teberosky

⁷ Conceito acerca da produção de texto elaborado por João Wanderley Geraldi, no livro "Portos de Passagem" (1997).

(1979), quando elaboram seus estudos, estão centradas em compreender a aquisição da leitura e da escrita no sentido cognitivo; esse olhar sobre a alfabetização relaciona o ensino da língua, a uma consideração que projeta a criança como responsável por sua própria aprendizagem a partir de seus interesses.

Se dentro do ambiente escolar a criança se torna responsável por compreender (ou não) o que lhe é apresentado, sem haver uma adequação do ensino a sua realidade ou as suas necessidades como sujeito, cria-se, logo, uma espécie de defasagem no processo de ensino-aprendizagem, já que

[...] o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a "defasagem" não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino. (Smolka, 1988, p. 81)

Essa observação sobre a teoria construtivista expõe, em perspectiva, o papel do professor e do aluno nas dinâmicas comunicacionais. Tendo em vista que ao aluno não convém ensinar a ler ou a escrever qualquer texto em análise estritamente estrutural da enunciação, as práticas de alfabetização precisam, pois, estar relacionadas aos contextos comunicativos que determinam a produção de sentidos - competindo ao professor, assim, atuar como mediador de interesses nesse processo.

Convém ponderar a centralidade da linguagem e de sua significação nos processos de leitura e de escrita. Enquanto produto da interação entre os seres humanos, a linguagem - e suas materializações enunciativas (no que tange à língua, por exemplo) pode ser entendida como um instrumento sociocultural de interação entre os sujeitos. Logo, a análise das linguagens associadas às comunicações se torna importante referência ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse viés, vale compreender a alfabetização, a partir da perspectiva enunciativa-discursiva, como

[...] um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita.) Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. (Smolka, 1988, p. 87)

Nessa direção, pois, a alfabetização determina prática de desenvolvimento sociocultural para além do ensino de letras, de fonemas e de grafemas. Cláudia Maria Mendes Gontijo⁸, a partir dos estudos de Smolka, contemporaneamente promove continuidade às pesquisas sociointeracionistas concernentes à alfabetização, definindo-a como

[...] uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (Gontijo, 2005, p. 19 e 20).

Cabe considerar que em um cultura contemporânea orientada por comunicações que se estabelecem por meio de arranjos digitais mediados por ferramentas tecnológicas, urge que teorias acerca do processo alfabetizador vislumbrem caminhos em que a cena enunciativa possa ser apresentada em perspectivas cada vez mais diversas em suas significações contextuais. Nesse sentido, torna-se necessário que sejam atualizados não apenas métodos (por análises teóricas) ou recursos metodológicos para desenvolver a alfabetização, mas, também, práticas educacionais que se adequem ao momento histórico e, ao mesmo tempo, promovam uma aprendizagem de leitura crítica acerca das textualidades e das vivências sociais.

Reconhecemos na literatura uma oportunidade para explorar novos aspectos da formação do leitor, mediado por uma aprendizagem que seja significativa, já que o texto literário, por excelência, evoca as diversas nuances de leitura por ele potencializadas. Além disso, promover um ensino que reconheça o educando como ser sociocultural favorece a idealização de práticas pedagógicas que colaboram para uma formação integral do sujeito que, no processo alfabetizador, extrapola a análise objetiva de formalismos linguísticos, letras, sílabas, linhas, lápis, papel e outros tradicionalismos educacionais. O texto como objeto de interação social corrobora no reconhecimento de um educando protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem; acreditamos, portanto, que a vertente enunciativo-discursiva da linguagem estabelece promissor aporte teórico capaz de favorecer práticas pedagógicas a um processo de alfabetização alinhado com o presente histórico.

⁸ Estudiosa acerca da alfabetização, Cláudia Maria Mendes Gontijo é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e atualmente desenvolve pesquisas acerca desta temática de ensino, tendo publicado trabalhos que constituíram referência acadêmica como “Alfabetização: a criança e a linguagem escrita (2003)” e “A escola primária e ensino da leitura e da escrita (2013)”.

5 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) E O CONCEITO DE LEITURA

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída no Brasil em 11 de abril de 2019, a partir do Decreto nº 9.765 e, de acordo com o texto em que foi homologada, sua existência tem por objetivo combater “[...] os graves problemas no ensino e na aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática” (Brasil, 2019, p. 5). A PNA busca, ainda, propor novos métodos de alfabetização, à luz da ciência cognitiva, sendo, por isso, a alfabetização compreendida como processo potencialmente desenvolvido por meio de evidências. Considerando essa política como recente intervenção pública relacionada ao contexto educacional, convém estabelecer análises a fim de verificar a relação entre suas prescrições em interface às concepções teórico-metodológicas sobre alfabetização na contemporaneidade.

O texto de divulgação constante no repositório específico da política relacionado ao site do Ministério da Educação enuncia que a ação determinadora da PNA teria sido motivada pelo esforço do referido ministério em qualificar a alfabetização brasileira - e que, para isso, foram consultados pesquisadores nacionais e internacionais competentes no tema. Em consulta aos currículos dos autores referenciados na elaboração da política, entretanto, verifica-se que, em sua maioria, a equipe pesquisadora é composta por psicólogos e outros cientistas relacionados ao desenvolvimento cognitivo, e não por cientistas educacionais como pedagogos que, prioritariamente, são os profissionais (teóricos e práticos) que atuam na etapa mais experiente da alfabetização - sobretudo em contexto escolar.

Consoante ao que foi anteriormente estabelecido nesse estudo - por meio de análise histórica acerca dos conhecimentos teórico-metodológicos relacionados ao processo de alfabetização - o ensino de leitura e de escrita na contemporaneidade exige práticas escolares que ultrapassem a observação restrita quanto às sistematizações alfabéticas, já que a comunicação textual refere-se à prática social que proporciona o uso da leitura e da escrita para além do viés estruturalista da linguagem, em que o educando é convidado a inferir sobre a sua realidade no contexto da enunciação. Contudo, na tentativa de estabelecer relações entre as vertentes teóricas apresentadas anteriormente com as defendidas pela PNA, observamos, nessa última, um distanciamento no que se refere às compreensões teóricas enunciativo-discursivas acerca da prática alfabetizadora, tendo em vista algumas enunciações

restritivas do documento no intuito de fundamentar que “O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização. Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua” (Brasil, 2019, p. 19).

Ensinar “habilidades de leitura e de escrita” reduz de sobremodo o processo de alfabetização a compreensões historicamente já questionadas na condução de práticas para o ensino de leitura e de escrita, uma vez que nem todo sujeito capaz de “decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua” estaria naturalmente apto para estabelecer inferências quanto ao significado contextual estabelecidos pelas enunciações, por exemplo. Além disso, a PNA evidencia, em sua fundamentação, a “ciência cognitiva da leitura” que busca entender, a partir da perspectiva psicológica e neurológica, os processos de aquisição da leitura durante a alfabetização, que

[...]desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita, e ajudam a perceber como é possível facilitar a aprendizagem por meio de um ensino mais apropriado (DEHAENE, 2012; SCLiar-CABRAL, 2013; NASCHOLD et al., 2017) (Brasil, 2019, p. 20).

Com base nessa lógica, a ciência cognitiva da leitura busca desenvolver trabalho com a alfabetização a partir de viés que privilegia estudos sobre processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita - refutando, por exemplo, as concepções alfabetizadoras de base construtivista. A esse respeito, inclusive, o documento ainda registra que

[...] ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina (DEHAENE, 2011) (Brasil, 2019, p. 20).

A defesa científica sobre a alfabetização recortada pela PNA desconsidera, pois, as teorias educacionais que propõem o ensino de leitura e de escrita a partir de um processo sociointeracionista, em que o aluno protagoniza seu processo de aprendizagem e compreende o texto para além de uma ferramenta didática de compreensão codificada da língua, e sim como cena comunicativa reveladora de intencionalidades discursivas.

As conceituações específicas sobre leitura referenciadas pelo documento ainda apontam que:

Para ler um texto com compreensão, é preciso adquirir várias habilidades. Algumas delas não necessitam de instrução explícita e sistemática, como conhecimento de mundo, conhecimento morfosintático, raciocínio verbal e familiaridade com livros e outros materiais impressos. Outras exigem ensino explícito, como a consciência fonêmica e a decodificação de palavras – da qual resulta o reconhecimento automático de palavras. (Brasil, 2019, p. 28)

A leitura, na perspectiva exposta pelo documento, acaba por se reafirmar como prática objetiva de compreensão de significado da língua escrita, cujo foco recai no reconhecimento da sistematização formal das letras na construção de uma lógica morfosintática, em que o educando lê e compreende, com certa objetividade, as estruturas enunciativas - sem muitas inferências quanto às significações, portanto. Ora, como estabelecer compreensões prioritariamente objetivas para a utilização da linguagem verbal escrita que nada mais simboliza a representação subjetiva de intencionalidades comunicativas? A compreensão restritiva acerca do processo de leitura segue estabelecendo fundamentação para as referências do documento pelo que se observa em:

A compreensão não resulta da decodificação. São processos independentes. Por isso é possível compreender sem ler, como também é possível ler sem compreender. A capacidade de decodificação, no entanto, é determinante para a aquisição de fluência em leitura e para a ampliação do vocabulário, fatores que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da compreensão (MORAIS, 2013). (Brasil, 2019, p. 34)

Pode-se inferir que, ao considerar a alfabetização como aquisição da escrita e da leitura a partir da aprendizagem preferencialmente cognitiva do educando, a leitura preconizada na PNA se resume à compreensão de um vocabulário que, por repetição de acesso, favorece o (re)conhecimento dos códigos e, com isso, determina certa fluência linguística - embora pouco permita a análise de subentendidos potencialmente materializados pelos enunciados.

Vê-se, pois, que a concepção de leitura preconizada pelo PNA em muito se distancia das compreensões acadêmicas valorizadoras da corrente enunciativo-discursiva da linguagem e, com isso, contraditoriamente acena para uma valorização conceitual - embora defensável - pouco coerente para edificar práticas contemporâneas a sujeitos em processo de escolarização (sobretudo em espaços valorizadores de uma filosofia educacional histórico-crítica). Convém

pontuar que o PNA projeta, também, programa específico de incentivo à leitura literária, mas que é objetivamente direcionado ao que se intitula como “literacia familiar”⁹, distanciando-se, pois, de nosso interesse em considerar sugestões de leitura de literatura nas salas de aula que desenvolvam práticas de alfabetização infantil.

⁹ De acordo com o Ministério da Educação, a literacia familiar consiste em um incentivo de práticas de leitura realizadas entre pais e filhos no cotidiano familiar, com o intuito de preparar as crianças para adentrarem no ambiente escolar - especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

6 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONCEITO DE LEITURA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento instituído, em 22 de dezembro de 2017¹⁰, a partir da Resolução CNE/CP nº 2 que visa orientar a curricularização escolar desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo, pois, a referência documental mais utilizada por profissionais da educação básica brasileira. Embora existam controvérsias relacionadas à compreensão de suas prerrogativas entre educadores contemporâneos, visamos aqui observá-lo a fim de analisar como ele referencia a aquisição da leitura e da escrita (com ênfase na leitura), relacionadas aos contextos de alfabetização.

Dividindo suas apresentações por meio de áreas de conhecimento, o documento discorre, entre as referências próprias da área de linguagens, sobre as diferentes formas de linguagens que frequentemente atravessam as comunicações - artísticas, corporais e linguísticas, por exemplo - para as quais pondera, ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a importância da alfabetização no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, de forma a reconhecer que

[...] nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2018, p. 63)

Embora tenham sido produzidos dentro de um contexto histórico de proximidade, vê-se que a Base Nacional Comum Curricular se opõe às perspectivas conceituais da Política Nacional de Alfabetização (PNA) por legitimar a alfabetização como contexto de aprendizagem/desenvolvimento em que se trabalha o ler e o escrever associados a um conhecimento de mundo - e não a partir de um conhecimento estritamente sistêmico dos signos linguísticos e de suas lógicas ortográficas aplicadas à língua portuguesa. Essa oposição

¹⁰ É importante ressaltar que as primeiras discussões realizadas para a formulação deste documento se iniciaram em 2015. Foram feitas análises dos currículos educacionais brasileiros por especialistas indicados por secretarias de educação e universidades e, com isso, sua primeira versão foi apresentada. Com o objetivo de orientar o trabalho docente na educação básica, sua estruturação se estabelece por meio de quatro áreas de conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas -, que segmentadas, possuem habilidades a fim de pontuar habilidades mínimas a serem trabalhadas em cada área a cada etapa de ensino.

conceitual é notoriamente demarcada quando a BNCC estabelece argumentação sobre os objetivos do trabalho da Língua Portuguesa na escola:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (Brasil, 2018, p. 67)

Ao valorizar a perspectiva enunciativo-discursiva já referenciada em documentos anteriores que nortearam a educação no país - vide os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹¹ -, a BNCC compreende a alfabetização em perspectiva distanciada à que é proposta na PNA, principalmente por tratar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como vivência que ocorre antes mesmo do educando ser formalmente introduzido à escolarização; nesse sentido, o documento, em diálogo com a enunciação-discursiva, compreende que o indivíduo, ao ser introduzido ao ambiente social, estará em interação com a linguagem nas suas mais variadas formas, podendo, com os estímulos corretos, constituir entendimento quanto ao funcionamento das linguagens, na medida em que interage com o outro por meio delas. A BNCC, além disso, considera, face à valorização das interações como esfera para compreender significações que

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67)

Ao reconhecer o texto como meio para o ensino da leitura no trabalho educativo, o documento demarca importante perspectiva acerca dessa prática. A PNA, por exemplo, aponta para valorizações de uma leitura sistêmica, sem poucas possibilidades de estabelecer um ensino que fomente, no educando, saber crítico em suas práticas de leitura; diametralmente oposta a essa política, a BNCC compreende, a partir do "Eixo de Leitura", que tal conceituação

¹¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consistem em diretrizes curriculares, elaboradas pelo Governo Federal, em 1997 (Ensino Fundamental I) e em 1998 (Ensino Fundamental II), que, divididos em dez volumes, organizam-se por áreas de conhecimento - língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte, educação física, dentre outras -, e visam a orientar o planejamento de educadores no ensino básico brasileiro.

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 71)

Esse entendimento sobre a leitura permite compreender que, durante o processo de alfabetização, por exemplo, o texto se torna elemento notável de referência, pois é por meio dele que o educando se desenvolve cognitivamente e socialmente, de forma a produzir sentido sobre o que é lido. Além disso, vale ressaltar que, ao apontar “fruição estética de textos e obras literárias”, a BNCC nos faz refletir sobre a significância do uso da literatura para a aquisição da leitura como fonte de conhecimento e de prazer, no intuito de valorizar a diversidade cultural e as diferentes formas de linguagem presentes nas obras literárias - também para crianças em processo de alfabetização.

6.1 A LEITURA LITERÁRIA E O AMBIENTE ESCOLAR

De modo geral, tanto na etapa da Educação Infantil quanto na do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) focaliza sugestões de leitura mediadas pelo uso da literatura de forma a desenvolver, entre tantos aspectos, o gosto pela leitura, a imaginação, a criatividade, a capacidade de compreensão e a expressão oral e escrita dos alunos. Na Educação Infantil, de modo particular, o documento é estruturado considerando cinco grandes campos de experiência - entre eles, o que se refere a “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que, objetivamente, dialoga com a abordagem de textos literários. Em sua composição, o documento, para esse campo de experiência, evidencia que

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL, 2017, p. 42)

De modo complementar, no tópico “Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, a esse respeito o documento registra, como um dos objetivos,

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil,2018, p. 87)

Consoante às exposições do documento, pois, - que evidenciam uma visão de trabalho ampliado a partir dos horizontes potencializados pela escrita literária - nossa pesquisa tem delineado o uso da literatura para práticas escolares de leitura, compreendendo, assim, a leitura literária como ação potencialmente colaborativa à formação integral do indivíduo. Nesse sentido, torna-se, a literatura, um instrumento privilegiado de trabalho docente para fomentar múltiplos desenvolvimentos. Entretanto, a partir das experiências vivenciadas por mim em salas de aula nos contextos de residência pedagógica e de estágio em pedagogia, foi possível observar que, comumente, práticas de trabalho docente com a leitura literária pouco exploram possibilidades ampliadas de desenvolvimento do indivíduo.

Em prol de compreender esse distanciamento, torna-se relevante considerar as reflexões teóricas que influenciam a "escolarização da literatura". Zilberman (2003)¹², ao tratar sobre a literatura infantil e a sua relação com a escola, por exemplo, destaca que a instituição escolar nasceu e se transformou para suprir as necessidades capitalistas de controle burguês sobre a classe trabalhadora - e, por isso,

[...] a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia, cuja emergência, como se viu, desencadeou os fatos até aqui descritos. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem. (Zilberman, 2003, p. 23)

Nesse viés, pode-se compreender a escola como o centro da propagação de ideais historicamente burgueses e que oferece ensino para desenvolver a criança a partir do olhar que o adulto projeta sobre ela; é nesse contexto que o uso da literatura infantil é questionado como ferramenta pedagógica:

¹² Estudiosa da educação, Regina Zilberman é Doutora em Romanística pela Universidade de Heidelberg (Alemanha); desenvolve estudos na área da literatura infantojuvenil, sendo internacionalmente reconhecida como pesquisadora de referências na esfera temática.

O problema pode-se agravar quando o livro é introduzido na escola. Porque, nesse caso, as forças se conjugam no projeto de doutrinar os meninos ou então seduzi-los com a imagem que a sociedade quer que assumam - a de seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto. (Zilberman, 2003, p. 24)

Refletimos, pois, consoante ao apontado pela BNCC, que a literatura infantil pode ser ferramenta de ensino desde que também considere a fruição dos educandos frente às compreensões culturais e artísticas. Zilberman (2003), ainda ao discorrer sobre a relação da literatura infantil e a escola, aponta que há um possível compartilhamento de objetivos entre ambas, já que tanto a escola quanto a literatura infantil têm a finalidade de formar indivíduos, por exemplo. Nesse sentido, a autora aponta que “embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o recebedor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos” (Zilberman, 2003, p. 25).

Todavia, convém ponderar que embora a educação escolar apresente a finalidade de formar o sujeito a partir de sistematizações materializadas por disciplinas e conteúdos - de forma a fazer-lhe relacionar suas vivências com o que lhe é ensinado - esse propósito não é plenamente alcançado, pois

[...] durante o processo de síntese, ocorrem inversões que maculam seu objetivo cognitivo. Assim, interrompem-se ou atenuam-se os vínculos com a vida atual e é intensificado o enclausuramento da criança, porque, convertida em aluno, ela se isola ainda mais da sociedade e se introduz num meio sobre o qual igualmente não exerce nenhum poder. (Zilberman, 2003, p. 25 e 26)

Sendo assim, discute-se o fato de a literatura infantil e a escola não convergirem a um trabalho educacional em prol de que as práticas de leitura permitam a fruição estética - e que, com isso, desenvolvimentos socioculturais sejam favorecidos. No ambiente de sala de aula, por exemplo, a literatura infantil é frequentemente utilizada para ensino de leitura de forma utilitária¹³; contudo, caso seja aplicada para estimular a interação da criança com o texto em prol de considerar a diversidade na produção de sentido, a obra literária “[...]poderá romper as barreiras entre a escola e a coletividade, reintroduzindo o estudante no presente e fazendo que ele exerça um papel ativo no processo de transferência” (Zilberman, 2003, p. 26).

¹³ Entende-se, aqui, o “utilitarismo” como prática educacional em que o professor que se vale da análise de material textual “para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante.” (Zilberman, 2003, p. 26)

Nesse sentido, ao compreendermos a importância da literatura no desenvolvimento integral do indivíduo durante o processo de aprendizagem da leitura, passamos a considerar sua relevância no ambiente escolar, sobretudo em prol de favorecer uma percepção crítica de realidades; nesse movimento dialógico é que identificamos potencialidade da literatura à formação humana, uma vez que a arte escrita

[...] é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura a de "conhecimento do - mundo e do ser", como sugere Antônio Cândido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além - propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber. (Zilberman, 2003, p. 29)

A partir da análise de gêneros do cotidiano escolar, como as “sequências didáticas”, materializadores de práticas pedagógicas, e também com base nas observações focais em salas de aula por meio de experiências formativas, surge o interesse em contrapor práticas escolares de leitura literária - sobretudo aquelas desenvolvidas com sujeitos relacionados à etapa de alfabetização - que pouco se conectam ao propósito de desenvolvimento estético e discursivo da palavra e que, por isso, desfavorecem o potencial de análise crítica das iniciativas de leitura. Nesse sentido, convém refletir sobre o lugar que a literatura ocupa na escola desde as primeiras práticas relacionadas à alfabetização, já que essa estrutura de textualidade é acompanhada de

abordagens muitas vezes equivocadas das práticas literárias nas escolas, que, em sua maior parte, estão longe de ser práticas literárias propriamente ditas, com a literatura, conforme apresentada nos livros didáticos, prestando serviço à aprendizagens específicas, não relacionadas com a promoção do prazer pela leitura literária, à fruição estética do texto. (Lages; Anastácio, 2020, p. 137 e 138)

Compreende-se, nesse sentido, a relevância inclusive de pesquisas a partir desse recorte temático no intuito de propiciarem conjugações teóricas que balizem e incentivem a elaboração de práticas críticas de leitura literária, uma vez que o diagnóstico de desfavorecimento do texto literário nessa realidade impõe a experimentação de novas atuações para fortalecer o alcance da alfabetização sob perspectiva enunciativo-discursiva na educação básica.

7 PROPOSTA DE TRABALHO COM A LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

É fato que, dada a histórica desvalorização social da literatura como prática de cultura no Brasil, muitos estudantes que chegam à escola ainda não possuem o hábito de contato com livros literários. Nesse contexto, o professor se depara com realidades diversas e precisa realizar um trabalho reparador que fomente o apreço pela leitura. A leitura literária, assim, é atravessada por diversos desafios e resistências, pois, de acordo com Lages e Anastácio (2020),

[...] não nascemos leitores de literatura; sequer nascemos leitores do mundo, pois precisamos ser educados para ler os livros e demais práticas da escrita que circulam nos meios sociais. Essa educação – familiar a priori e escolar a posteriori – não se constrói um processo voluntário, natural, um processo fácil e facilitador. Nós nos formamos leitores, se fomos adequadamente provocados para isso (PINA, 2009). (Lages; Anastácio, 2020, p. 129)

Desta forma, compreendemos que, para sermos leitores, devemos ser apresentados a uma prática de ensino que nos incentive a isso - sendo papel da escola (e, conseqüentemente, do professor) fomentar o gosto pela leitura em seus educandos. Para que sejam formados leitores assíduos, torna-se necessário que sejam utilizadas construções literárias promotoras desse despertar nos alunos, pois “[...] a maneira como se apresenta e é mediada a prática de leitura pode ter grande influência na formação do leitor, seja atraindo-o ou distanciando-o” (Lages; Anastácio, 2020, p. 129). Nesse sentido, a utilização de obras literárias como ferramenta no processo de ensino aprendizagem deve ocorrer de forma consciente e responsável pelo professor, pois a formação de leitores que têm apreço pela leitura capacitará cidadãos ativos na sociedade que se inserem. Esse entendimento, acerca da leitura como prática de formação crítica baseia-se na compreensão de que,

[...] com a prática da leitura, as crianças desenvolvem a criticidade, podendo discordar do que leem, estabelecendo experiências com a leitura que podem levar ao desenvolvimento do seu direito de ser favorável ou contrário para com as situações presenciadas em seu cotidiano.” (Lages; Anastácio, 2020, p. 131)

Assim, desenvolver valorização à arte literária se torna fundamental dentro do processo de formação do educando, pois “[...] antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, [...]” (Coelho, 1987, p. 10), de forma

que, quando reconhecida nesse viés, a composição objetiva a um desenvolvimento de sujeito-leitores como homens sociais, os quais imaginam, recriam e compreendem aquilo que leem. Logo, segundo Candido (2004), a compreensão da literatura como ferramenta potencial de humanização se dá pelo fato de que a arte da palavra, dadas as capacidades por ela desenvolvidas, é um direito que

Primeiro [...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Candido, 2004, p. 186)

Se o indivíduo não infere sobre o texto que lê, ele não alcança os objetivos de uma leitura fluída, que lhe faça sentido. Sendo esta uma leitura que não alcança nele uma conexão com o real, não fazendo com que ele transforme aquilo que foi lido em uma reflexão para sua vida cotidiana. Se o sujeito não produz sentido aquilo que lê, não se humaniza a partir da literatura e não se forma integralmente como indivíduo social.

Compreendendo que muitos alunos terão seu primeiro contato com a literatura na escola, ao professor alfabetizador, portanto, recai a responsabilidade de favorecer uma introdução ao universo da leitura literária que promova, ao mesmo tempo, consciência linguístico-discursiva e fruição estética; nesse sentido, acreditamos ser possível estabelecer dinâmicas de alfabetização alinhadas a perspectivas metodológicas contemporâneas para esse processo e que favoreçam dinamismo crítico à leitura e à compreensão das enunciações textuais. Na tentativa de comprovar tal potencialidade, importa vislumbrar a experimentação de um plano de atividades que alinhe expectativas teóricas a atuações pedagógicas conscientes dessa capacidade interventiva.

7.1. O MURO NO MEIO DO LIVRO

Após a análise de textos infantis que alcançassem os objetivos do uso da literatura para dinâmicas de leitura no contexto da alfabetização, selecionamos para estudo a obra “O Muro No Meio do Livro”, escrita por Jon Agee, autor e ilustrador americano - publicada, em

2018, originalmente como “The Wall in the Middle of the Book” - editada no Brasil, em 2019, pela editora Pequena Zahar, com tradução de Juliana Freire.

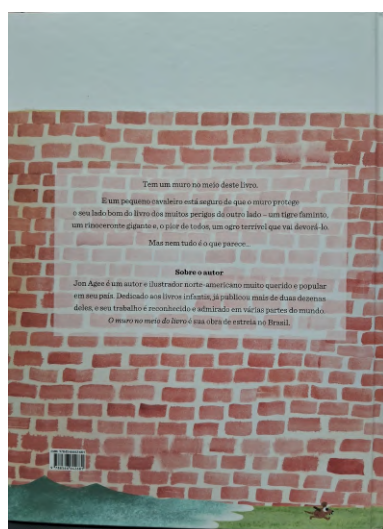
Figura 1: Capa da obra “O muro no meio do livro”



Fonte: Acervo pessoal, 2023

Na sinopse publicada na contracapa, o livro já evidencia a perspectiva do enredo em prol de contextualizar a ideia motivadora da trajetória narrativa:

Figura 2: Sinopse apresentada na contracapa da obra



“Tem um muro no meio deste livro. E um pequeno cavaleiro está seguro de que o muro protege o seu lado bom do livro dos muitos perigos do outro lado - um tigre faminto, um rinoceronte gigante e, o pior de todos, um ogro terrível que vai devorá-lo. Mas nem tudo é o que parece...”

Fonte: Acervo pessoal, 2023

A partir disso, conforme segue a leitura do texto, deparamo-nos com uma literatura metalinguística constituída por diferentes tipos de linguagem, entre as quais se destacam a verbal (pelas enunciações) e a não verbal (pelas ilustrações e pela diagramação da obra como um todo). Pelo fato de a autoria relacionar-se a um mesmo sujeito que se projeta tanto como escritor quanto ilustrador da obra, observamos, conforme o movimento de leitura, acontecimentos na história que não são perceptíveis apenas pela enunciações verbais escritas, por exemplo; o pequeno cavaleiro, presente desde a capa, é o narrador da história e trata dos acontecimentos a partir da sua perspectiva, não se atentando ao que está acontecendo ao seu redor que é imageticamente revelado aos leitores. Por essa dinâmica de diálogo progressivo entre texto verbal e imagem, várias possibilidades de compreensão são projetadas para a produção de sentido dos leitores e - devido a essas singularidades na significação do texto estabelecidas pelos jogos de linguagem - o texto foi eleito para configurar proposta didática na sugestão de trabalho sobre leitura literária em contexto da alfabetização.

7.1.1 Potencialidades da obra para Dinâmicas de Alfabetização

Como obra que apresenta imagens associadas a textos verbais de curta enunciação, a narrativa “O Muro no Meio do Livro” foi, por nós, interpretada como instrumento com potencialidades para desenvolver prática de leitura literária na escola relacionada ao contexto de alfabetização. Durante toda a narrativa há o estabelecimento de uma metalinguagem frente às dinâmicas de leitura: há, literalmente, uma imagem de muro no meio do livro durante toda a história que estabelece divisão entre “este lado do livro” e “o outro lado do livro”. Convém observar que, na obra, há uma narrativa em apresentação antes mesmo de se iniciar o manuseio do livro, tendo em vista que desde a capa, somada à falsa folha de rosto e à efetiva folha de rosto já há um contexto narrativo a ser observado em perspectiva crítica de leitura. Vê-se, nessas primeiras páginas da obra, que já há uma narrativa em apresentação. Há, de fato, um muro no meio do livro, dividindo-o em dois lados; em um dos lados, um dos tijolos do muro está no chão, enquanto, no outro, vemos a aproximação de um rinoceronte, que na primeira página não se encontra, mas, na folha de rosto já se apresenta. Essa dinâmica de acontecimentos se sucedem por toda obra, a cada nova configuração de páginas.

A verbalização textual é iniciada quando um pequeno cavaleiro aparece - sendo ele o narrador da obra (fato que só será revelado do meio para o final do texto) - segurando uma escada e verbalizando texto que contempla marcadores linguísticos relativos à 1ª pessoa do

discurso. As frases iniciais apresentadas na obra são: “Tem um muro no meio do livro.” (página 4); “E isso é bom.” (página 6); “O muro protege este lado do livro...” (página 8); “do outro lado do livro.” (página 10). Ao ler essas quatro primeiras sequências de páginas, percebemos que, para entendimento ampliado da obra, será importante relacionar as análises de enunciações verbais com as análises de imagens. O narrador da obra, parcial, relata as experiências narrativas apenas através do seu ponto de vista - e isso torna a convergência de sentidos de extrema significância, pois, se não observarmos com valorização o que é sugerido partir da linguagem não verbal, será pouco provável percebemos que, no final das contas, o lado “perigoso” do livro é exatamente aquele sobre o qual o narrador não tem conhecimento.

Essa lógica de narração, em que a linguagem representada pelas ilustrações possui igual potencialidade interpretativa que as enunciações verbais escritas, é que torna a obra um promissor exemplo de texto literário associado ao universo infantil com valor estético para fruição e para desenvolvimento de práticas de alfabetização. Os sentidos estimulados pela obra extrapolam a reduzida identificação das frases como enunciações linguísticas entre as quais as dinâmicas de “leitura escolar” privilegiam compreensões de ortografia ou outra também de ordem gramatical; ao acessar esse tipo de construção - e na tentativa de se promover, por meio dela, práticas de leitura literária - serão oportunizadas, às crianças submetidas aos processos escolares de ensino de leitura, a possibilidade de inferirem com mais autonomia na construção de significados únicos sobre o texto.

7.2 POSSIBILIDADE DE TRABALHO

Com o intuito de validar a potencialidade da literatura para práticas de leitura escolar durante a alfabetização, desenvolvemos o planejamento de uma proposta didática que possibilitasse, nos educandos, leitura literária competente à produção diversificada de sentidos.

Por estar inserida, no momento de realização dessa pesquisa, em programa de residência pedagógica na rede pública de ensino do município de Vila Velha - ES, resolvemos por tentar validar os aspectos conceituais anteriormente apresentados também a partir da aplicação de sugestão de trabalho didaticamente constituída. Nesse sentido, para alinhamento de expectativas e de interesses, inicialmente realizamos encontro dialógico com uma professora regente de turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em escola municipal de Vila Velha para apresentar os objetivos de nossa pesquisa e, ainda, estabelecer, no que se refere ao

ensino da leitura e da escrita, aproximações quanto às demandas de sua turma. Nesse momento, foi apresentado pela professora alfabetizadora que boa parte dos alunos possuíam inicialmente desenvolvidas habilidades de leitura e de escrita - por isso, foi sugerido pela professora que alguma atividade desenvolvida na intervenção pedagógica priorizasse a produção de texto sob parâmetros conceituais da teoria enunciativo-discursiva para concepção da linguagem:

Quadro 4: Planejamento da proposta didática

<p>1. OBRA LITERÁRIA SELECIONADA</p> <p>O muro no meio do livro, de Jon Agee.</p>	
<p>2. CONTEÚDOS RELACIONADOS:</p> <p>Língua Portuguesa: Leitura e produção de texto.</p>	
<p>3. JUSTIFICATIVA DO TRABALHO COM O LIVRO:</p> <p>Durante a alfabetização é necessário que as crianças vivenciem práticas de leitura literária que fomentem reflexões para determinar compreensões críticas acerca das enunciações. Reconhecemos na obra “O muro no meio do livro”, do escritor e ilustrador Jon Agee, potencialidades a serem estudadas em dinâmicas escolares de alfabetização pelo fato de explorar, igualmente, para constituir a significação de seus discursos, elementos verbais e não verbais na produção de sentidos.</p>	
<p>4. OBJETIVOS:</p> <p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a interação dos educandos com a literatura, de forma a fomentar a leitura para a produção de sentidos, unida a produção de textos que os desenvolvam integralmente. <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler a obra literária compreendendo-a e fruindo através dela seus conhecimentos de vida, de forma a trabalhar seu imaginário durante a leitura; - Refletir e argumentar suas reflexões acerca do livro lido; - Produzir textos estimulados pela obra . 	<p>5. HABILIDADES BNCC:</p> <p>(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p>

1) Sensibilização

- Iniciaremos este momento com o seguinte questionamento: **Para que serve um muro?** Essa indagação servirá para observar as concepções dos educandos acerca deste elemento. Em seguida, faremos uma mediação de leitura, em que exploraremos a capa do livro (título, palavras, elementos e imagens), contracapa, falsa folha de rosto e folha de rosto, de maneira a instigar os alunos a observarem atentamente os elementos dispostos na apresentação da obra.
- Em seguida, a turma será dividida em grupos de até 5 alunos, sendo disponibilizado para cada grupo um exemplar da obra literária, de forma que eles a explorem em sua totalidade. Cada grupo poderá se organizar da forma que preferir em relação à leitura. O objetivo da dinâmica é proporcionar às crianças um momento de contato direto com a literatura. Após a leitura, será solicitado que os educandos produzam um desenho apontando o que eles compreenderam acerca do texto lido.

2) Leitura conjunta e compreensão

- Nesse momento, realizaremos a análise da obra com a turma, explorando-a com as crianças conforme a leitura é desenvolvida; durante essa dinâmica, a fim de observar a compreensão das crianças sobre a literatura lida, faremos as seguintes perguntas norteadoras: “Qual lado do livro é seguro?”; “Quem está falando que esse lado é o seguro na história?”; “Por que vocês acham que um ogro é perigoso?”; dentre outras.

3) Atividade

- Nesse instante, os educandos irão realizar uma prática de leitura com o objetivo de responder às perguntas: **Para que serve um muro? Onde você construiria um muro?** Essa produção tem como objetivo observar a habilidade das crianças de relacionar as experiências de vida com a obra lida.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

A avaliação e validação deste plano se estabelecerá na participação dos educandos nas dinâmicas de leitura e roda de conversa, junto as produções de texto que serão recolhidas e analisadas.

ADAPTAÇÕES PREVISTAS:

Não há.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

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

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Frente à identificação de demandas reconhecidas no alinhamento de expectativas, foi, portanto, produzido o planejamento de atividades para intervenção. Finalizada a formulação da proposta, nova reunião foi marcada com a professora para apreciação e aprovação das dinâmicas planejadas, bem como para agendamento da aplicação junto à turma.

8 APLICAÇÃO E RESULTADOS

A aplicação da proposta anteriormente apresentada ocorreu nos dias 31 de outubro e 01 de novembro de 2023. Convém recapitular que os sujeitos-alvo dessa validação foram estudantes de uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) do município de Vila Velha (ES), em uma turma de 1º ano vespertino - ou seja, crianças pertencentes também ao primeiro ano do ciclo de alfabetização¹⁴. No momento do diálogo inicial com a professora regente, foi-nos apontado que boa parte da turma já sabia ler e escrever breves textos. Nesse sentido, as atividades elaboradas buscaram validar, amparando-se nos pontos de vista expressos pelos educandos, o potencial da literatura para estabelecer práticas de leitura crítica na alfabetização.

8.1. 1º MOMENTO: A SENSIBILIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A OBRA

Iniciamos as dinâmicas do dia 31 de outubro de 2023 indagando à turma “Para que serve um muro?”, de maneira a buscar estabelecer o que os educandos compreendiam sobre a utilização dos muros em seu cotidiano. Feito esse questionamento, obtivemos diversas respostas espontâneas como “para proteger minha casa”, “para não deixar o cachorro fugir”, “para decorar a minha casa”, “para não deixar ninguém entrar”, “para subir em cima”, entre outras. Observamos, assim, que a maior parte das respostas compreendiam o muro como um objeto de proteção no cotidiano.

Após esse momento inicial de diálogos, começamos a apresentação da obra para as crianças, explorando os elementos presentes em sua capa - título, autoria, editora e elementos visuais -, utilizando, para isso, de perguntas norteadoras; a primeira pergunta feita, quando apresentamos a capa da obra para a turma, foi “o que vocês veem aqui?”, em que os educandos responderam, principalmente, “um gigante”, “um muro”, “um soldadinho” e “um pato”. Quando abrimos o livro, apresentando capa e contracapa, indagando “E agora, o que vocês veem?”, os alunos pontuaram “tem um ratinho”, “tem grama” e “tem uma água ali no canto”. Solicitei, na sequência, que uma aluna lesse o nome do livro para turma; assim que o fez, perguntei às crianças “Existe muro no meio de livros?”. A reação imediata foi de estranheza, acompanhada de muitos “nãos”. Na sequência, foram apresentadas as primeiras

¹⁴ Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018), o ciclo de alfabetização abrange os primeiros três anos do Ensino Fundamental I.

páginas do livro, seguidas do questionamento “E agora, o que vocês veem?”. A indagação buscou observar se eles conseguiam visualizar a presença, nessa escrita literária, de um muro no meio da obra; respondendo a esse questionamento, toda a turma disse que “sim”.

Figuras 3 e 4: Apresentação da obra para a turma (1 e 2)



Fonte: Acervo pessoal, 2023

Apresentada a obra, explorando a produção de sentidos com os alunos a partir do que eles visualizaram da literatura de forma prévia - apenas conhecendo capa, contra-capas, falsa folha de rosto e folha de rosto - novamente indaguei “O que vocês imaginam que vai acontecer nessa história?”; os educandos responderam, entre outras coisas, “eu acho que o rinoceronte vai escalar o muro”, “eu acho que o animal grande vai tentar derrubar o muro”, “eu acho que o monstro vai derrubar o muro” e “eu acho que o soldado vai consertar o pedaço do muro que caiu”.

Feitos esses questionamentos, dividimos a turma em três grupos - 2 deles com 6 alunos e 1 com apenas 5 integrantes - para oportunizar a dinâmica de livre leitura das crianças, sem a intervenção de professores. Essa ação oportunizou o acesso à obra de maneira autônoma, em que cada grupo escolheu como faria a leitura do texto. Um desses grupos, por exemplo, se organizou para que cada aluno lesse uma página para os colegas de modo que todos pudessem protagonizar a leitura de algum fragmento; já outro se organizou para que apenas três alunas lessem para o resto do grupo; por fim, outro grupo deixou que cada integrante lesse a obra um de cada vez. Durante essa dinâmica, alguns educandos se recusaram a ler alegando que não estavam com vontade, ou que estavam com dor de cabeça e cansados, e, mesmo com o incentivo da professora regente, permaneceram sem participar desse momento.

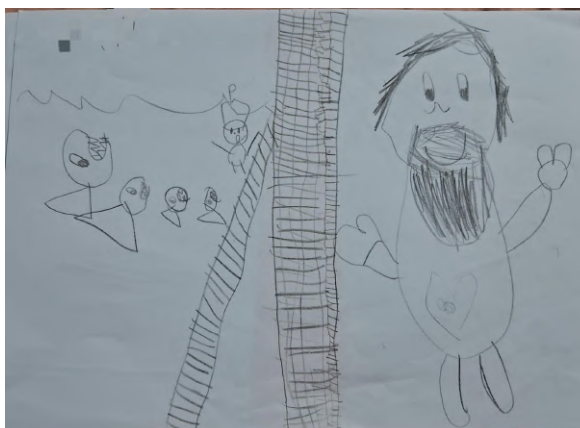
Figuras 5, 6 e 7: Leitura da obra literária pelas crianças (1, 2 e 3)



Fonte: Acervo pessoal, 2023

Feita a leitura autônoma das crianças, distribuímos folhas de papel A4 e solicitamos que registrassem, por desenhos, os entendimentos que tiveram relacionados à obra. Conforme as imagens apresentadas abaixo, muitas crianças desenharam o muro e os elementos presentes no livro - e, por isso, pedimos que cada aluno explicasse seu desenho para a turma. Parte dessas explicações estão apresentadas na sequência das figuras.

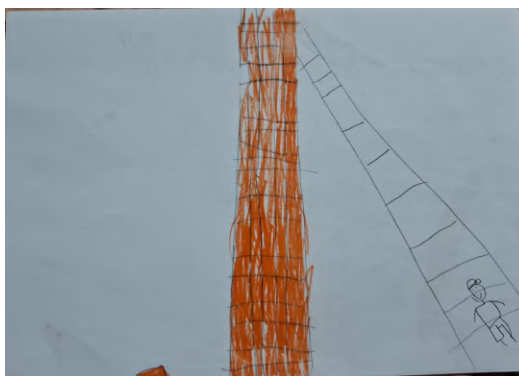
Figura 8: Desenho - educanda A



Fonte: Acervo pessoal, 2023

De acordo com a explicação da aluna A, o desenho apresenta o muro, e, de um lado dele, está o ogro, enquanto, do outro, está o pequeno cavaleiro consertando o muro rodeado de “piranhas” que estão tentando comê-lo.

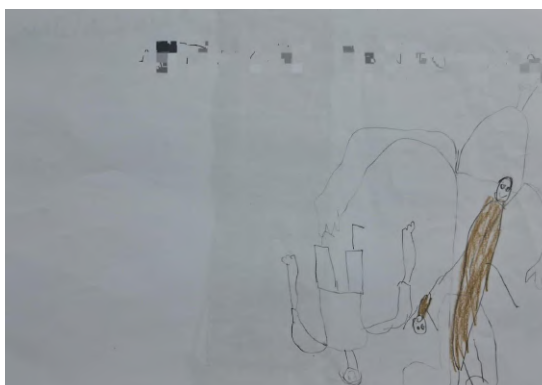
Figura 9: Desenho - educanda B



Fonte: Acervo pessoal, 2023

A aluna B descreveu seu desenho como a parte do livro em que o pequeno cavaleiro tenta consertar o muro.

Figura 10: Desenho - educando C



Fonte: Acervo pessoal, 2023

O aluno C apontou que seu desenho traz o gigante tentando comer o pequeno cavaleiro que está muito triste por causa disso.

Figura 11: Desenho - educanda D

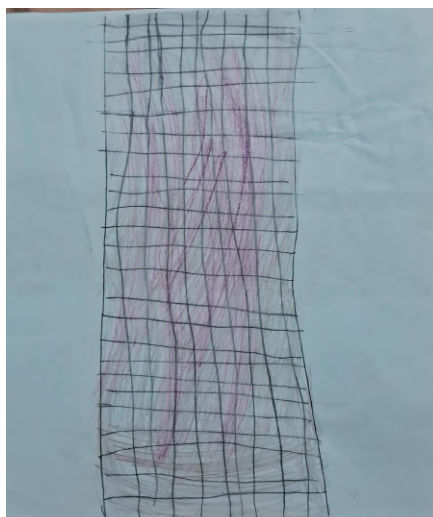


Fonte: Acervo pessoal, 2023

A aluna D explicou que, em seu desenho, o pequeno cavaleiro está tentando consertar o muro e muitos peixes estão tentando comê-lo, motivo pelo qual o ogro está muito bravo do outro lado do muro tentando salvá-lo.

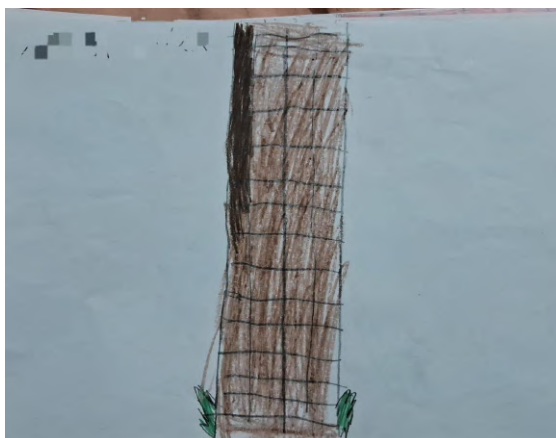
Esses exemplos de entendimentos iniciais e espontâneos das crianças acerca da obra não nos aponta muitas formas de analisar o que eles particularmente conseguiram compreender da obra literária. Entretanto, analisando todos os desenhos feitos pelos educandos presentes nesse dia, pudemos observar que, em quase todos, o muro está presente como elemento marcante nas ilustrações.

Figura 12: Desenho - educanda E



Fonte: Acervo pessoal, 2023

Figura 13: Desenho - educanda F



Fonte: Acervo pessoal, 2023

A presença do muro em quase todos os desenhos fez com que, ao final desse primeiro dia, eu indagasse à turma mais uma questão: “Quem é o personagem principal da história?” como resposta quase uníssona, a turma ponderou: “o muro!”.

Questionados sobre “por quê?”, a maior parte dos alunos respondeu noções como “porque ele aparece em todas as páginas” ou “porque ele está no meio do livro”. Essas respostas me levaram a novamente questioná-los “Como pode o muro ser um personagem principal se ele não fala?”. O questionamento levou os educandos a responderem “porque ele aparece mais vezes” ou simplesmente “porque ele está na história”. Mesmo tentando compreender e pensar mais sobre essa última pergunta, a turma não conseguiu achar outra resposta que trouxesse fundamentação objetiva para essa indagação.

Com isso, observamos, nesse primeiro contato, que os educandos conseguiram, por meio da estrutura geral do livro e das dinâmicas que ocorrem na história, projetar subjetividades despertadas pelo texto. Dessa maneira, conseguimos constatar que, se incentivados a pensar sobre, os alunos praticam a capacidade de se sensibilizarem e refletirem acerca da literatura por meio de suas múltiplas linguagens.

8.2. 2º E 3º MOMENTOS: LEITURA MEDIADA E PRÁTICAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO LITERÁRIO

No dia 01 de novembro de 2023, as dinâmicas desenvolvidas buscaram considerar os entendimentos dos educandos acerca da obra lida, dessa vez, por meio de leitura mediada e de prática de escrita motivada por questões pré-estabelecidas.

Inicialmente, realizamos a leitura mediada¹⁵ do texto com a turma, em que a obra foi integralmente explorada junto a questões que despertassem reflexões acerca das cenas observadas, como, por exemplo, “Qual lado do livro é seguro?”, “Quem está falando que esse lado é o seguro na história?” e “Por que vocês acham que um ogro é perigoso?”. Quando o narrador da obra diz “Esse lado do livro é o seguro.”, indago, por exemplo, se realmente aquilo que está sendo enunciado apresenta correspondência frente às ilustrações. Assim,

¹⁵ Consiste em uma apresentação da obra em que a história é exposta junto de perguntas que visam trazer uma reflexão por parte dos educandos daquilo que está sendo apresentado em cada uma das páginas.

conforme lemos a obra e, buscando observar a interpretação particular dos educandos, quando o narrador diz “Agora, a coisa mais perigosa no outro lado do livro é o ogro”, indaguei à turma “Por que vocês acham que um ogro é perigoso?”. Nesse momento, obtive diversas respostas como “porque ele mata”, “porque ele come humanos”, “porque ele é mal”, que contrastaram com a aluna D que diz “o ogro não é perigoso, o perigoso é o jacare que tá tentando comer o soldadinho”. A interação por meio dessa resposta evidencia sinal de compreensão particularizada por sensibilização da obra que difere a análise da aluna das demais apresentadas. Após a leitura mediada da obra, os educandos apresentaram outra compreensão sobre qual lado do muro é o mais seguro e também sobre as mensagens que foram passadas pelo narrador, mas que não apresentavam verdade, tendo em consideração que aquele ponto de vista era parcial e não abrangia tudo o que ocorria de fato nas cenas.

Figura 14: Leitura mediada



Fonte: Acervo pessoal, 2023

Esse momento de mediação foi significativo para análise do potencial crítico de leitura da literatura, pois houve muitas reações em respostas diversas por parte da turma, que apontou para as múltiplas compreensões discursivas daqueles sujeitos sobre a obra à medida que a dinâmica acontecia. O fato de existirem duas linguagens - verbal e visual - sendo simultaneamente trabalhadas no desenrolar da história, fez com que os educandos reagissem das mais variadas formas; quando a água começa a subir ao nível do muro e peixes aparecem na direção do pequeno cavaleiro, por exemplo, a turma apresentou, no geral, uma inquietação representada por falas como “olha lá as piranhas, vão comer ele” ou “olha só os peixes, querem comer ele”. No final da leitura, indaguei novamente à turma sobre “Qual é o lado seguro do livro?”, ao que quase todos responderam “O do ogro”. Certo aluno ainda adicionou,

à sua resposta, a observação de que “Lá é muito mais legal, queria estar lá”, denunciando que mudanças de perspectiva - em relação a expectativas - podem existir no decorrer de uma experiência de leitura literária.

Passado o momento de leitura mediada, aplicamos a atividade de escrita. Esse momento consistiu em os educandos responderem às seguintes questões: “Para que serve um muro?” e “Onde você construiria um muro?” no intuito de estabelecermos, a partir da resposta dos educandos, se diferentes efeitos de sentido aos identificados inicialmente foram estabelecidos após a leitura da obra. A maior parte das respostas, porém, seguiram a ideia da primeira abordagem em que perguntamos “para que serve um muro?”. Observando algumas respostas, conforme apresentado abaixo¹⁶, percebemos que não se faz necessário priorizar, no início da leitura literária na escolar, perguntas como “Quem é o autor da obra?”, ou “Quem são os personagens da história?”, ou “O que essa história conta?”; sob pretexto de avaliar o exercício de capacidade crítica de leitura literária, entendemos que convém apresentar questionamentos que favoreçam a multiplicidade na produção de sentidos.

Figura 15: Atividade respondida pelo educando G

NOME: _____ DATA: _____ TURMA: _____

APÓS A LEITURA DO LIVRO "O MURO NO MEIO DO LIVRO" RESPONDA:

1)- PARA QUE SERVE UM MURO?

PARA OS OUTROS NÃO DERRUBAREM A CASA

2)- ONDE VOCÊ CONSTRUIRIA UM MURO?

NA PONTE PARA SUBIR

Fonte: Acervo pessoal, 2023

O aluno G respondeu, na pergunta 1, “Para os outros não derrubarem a casa” e, na pergunta 2, “Na ponte para subir”.

¹⁶ Cada uma das falas transcritas na interpretação das imagens foram registradas com a ajuda da professora regente para termos favorecer reprodução mais fidedigna dos que os educandos efetivamente sinalizaram em suas enunciações.

Figura 16: Atividade respondida pelo educando H

NOME: _____ TURMA: _____
 DATA: _____
 APÓS A LEITURA DO LIVRO "O MURO NO MEIO DO LIVRO" RESPONDA:

1)- PARA QUE SERVE UM MURO?

PARA - NÃO ENTRA CACHORRO

2)- ONDE VOCÊ CONSTRUIRIA UM MURO?

CONSTRUIR EM VOLTA DA MINHA CASA PARA NÃO ENTRA CACHORRO

Fonte: Acervo pessoal, 2023

O aluno H respondeu, na pergunta 1, “Para não entrar cachorro” e, na pergunta 2, “Construiria em volta da minha casa para não entrar cachorro”.

Figura 17: Atividade respondida pelo educando I

NOME: _____ TURMA: _____
 DATA: _____
 APÓS A LEITURA DO LIVRO "O MURO NO MEIO DO LIVRO" RESPONDA:

1)- PARA QUE SERVE UM MURO?

PROTEGER AS CASAS SEM FUTURO
(PESSOAS QUE MEXEM COM COISA ERRADA)
(ERRADA)

2)- ONDE VOCÊ CONSTRUIRIA UM MURO?

A ESCOLA PORQUE TEM TIROS
PRENDER

Fonte: Acervo pessoal, 2023

O aluno I respondeu, na pergunta 1, “Proteger as casas de sem futuro (pessoas que mexem com coisa errada)”; já na pergunta 2, “A escola porque tem tiros”.

Figura 18: Atividade respondida pela educanda J

NOM _____ TURMA: _____
 DATA: _____

APÓS A LEITURA DO LIVRO "O MURO NO MEIO DO LIVRO" RESPONDA:

1)- PARA QUE SERVE UM MURO?

Para proteger a casa e para o cachorro não fugir.

2)- ONDE VOCÊ CONSTRUIRIA UM MURO?

Em volta da minha casa porque é um lugar óbvio.

Fonte: Acervo pessoal, 2023

A aluna J respondeu, na pergunta 1, “Para proteger a casa e para o cachorro não fugir”; já na pergunta 2, “Em volta da minha casa porque é um lugar óbvio”.

Figura 19: Atividade respondida pela educanda K

NOM _____ TURMA: _____
 DATA: _____

APÓS A LEITURA DO LIVRO "O MURO NO MEIO DO LIVRO" RESPONDA:

1)- PARA QUE SERVE UM MURO?

EU ACHO QUE É SEPARADO O LADO

2)- ONDE VOCÊ CONSTRUIRIA UM MURO?

MURO NO MEIO DO LIVRO LEGAL

Fonte: Acervo pessoal, 2023

A aluna K respondeu, na pergunta 1, “Eu acho que serve para separar o lado”; na pergunta 2, pondera “Um muro no meio do livro porque eu acho legal”.

Figura 20: Atividade respondida pela educanda L

NOME: _____ TURMA: _____
 DATA: _____

APÓS A LEITURA DO LIVRO "O MURO NO MEIO DO LIVRO" RESPONDA:

1)- PARA QUE SERVE UM MURO?
 PARA PROTEGER A NOSSA CASA E
 O NOSSO CACHORRO

2)- ONDE VOCÊ CONSTRUIRIA UM MURO?
 PERTO DA NOSSA CASA PARA O
 LADRÃO NÃO ENTRAR

Fonte: Acervo pessoal, 2023

A aluna L respondeu, na pergunta 1, “Para proteger a nossa casa e o nosso cachorro”; já na pergunta 2, registrou “Perto da nossa casa para o ladrão não entrar”.

Figura 21: Atividade respondida pela educanda M

NOME: _____ TURMA: _____
 DATA: _____

APÓS A LEITURA DO LIVRO "O MURO NO MEIO DO LIVRO" RESPONDA:

1)- PARA QUE SERVE UM MURO?
 PARA PROTEGER
 AS COISAS E A NOSSA CASA

2)- ONDE VOCÊ CONSTRUIRIA UM MURO?
 NA ESCOLA
 PARA FICAR SEGURO

Fonte: Acervo pessoal, 2023

A aluna M respondeu, na pergunta 1, “Para proteger as coisas e nossa casa”; na pergunta 2, “Na escola para ficar seguro”.

Figura 22: Atividade respondida pela educanda D

Nome: _____ Turma: _____
Data: _____

APÓS A LEITURA DO LIVRO "O MURO NO MEIO DO LIVRO" RESPONDA:

1)- PARA QUE SERVE UM MURO?
PROTEGER DINHEIRO E OBJETO E COMIDA

2)- ONDE VOCÊ CONSTRUIRIA UM MURO?
CASA PARA PROTEGER

Fonte: Acervo pessoal, 2023

A aluna D respondeu, na pergunta 1 “Proteger dinheiro, objeto e comida”; já na pergunta 2, “Em casa para proteger”.

Figura 23: Atividade respondida pela educanda N

Nome: _____ Turma: _____
Data: _____

APÓS A LEITURA DO LIVRO "O MURO NO MEIO DO LIVRO" RESPONDA:

1)- PARA QUE SERVE UM MURO?
PARA PROTEGER

2)- ONDE VOCÊ CONSTRUIRIA UM MURO?
NA MINHA CASA DE BANGUELOS

Fonte: Acervo pessoal, 2023

A aluna N respondeu, na pergunta 1, “Para proteger”; na pergunta 2, “Na minha casa para se proteger dos bandidos”.

Durante a dinâmica de escrita, muitos educandos pediram ajuda, pois estavam com dificuldade de registrar por escrito as palavras que gostariam. No geral, os alunos escreveram do seu jeito, às vezes não colocando uma letra ou trocando uma pela outra - ações comuns ao processo de aquisição da linguagem escrita. Se utilizamos de atividades que incentivem essa produção autônoma dos educandos, contribuiremos, de sobremodo, para seu processo de alfabetização a partir da interação de conhecimentos que relacionam noções linguísticas com socioculturais.

À medida em que os educandos desenvolvem, de maneira autônoma, enunciações escritas motivadas por uma prática de leitura, eles tendem a refletir sobre o que escrevem - e, com isso, trazem, para respostas, vivências e experiências relativas à compreensão de mundo determinada por suas experiências sociais. Conforme cada uma das respostas observadas, pudemos identificar variadas formas de expressão que caracterizam a singularidade de cada sujeito no processo de interação; o aluno I, por exemplo, comunica-se por meio do termo “os sem futuros” para se referir a pessoa que, de acordo com ele, “mexe com coisa errada”; a aluna D, quando perguntada “Para que serve um muro?”, enuncia “Proteger dinheiro, objeto e comida” - itens provavelmente compreendidos como valiosos em sua esfera sociocultural; Curiosamente, os alunos M e I, entenderam a necessidade de construção de muro, respectivamente, “Na escola para ficar seguro” e “A escola porque tem tiros”. Cabe referenciar que a aplicação da atividade aconteceu cerca de 15 dias após a escola ter sido vitimada por tiros em uma ação violenta protagonizada por grupos criminosos atuantes no bairro em que se inscreve.

As formas de dizer materializadas pelo uso de termos e expressões específicas, evidenciam, ao mesmo tempo, estruturas linguísticas com valores discursivos com os quais, provavelmente, esses sujeitos já se relacionam em seus ciclos de interação social. Convém considerar, contudo, que os educandos expuseram opiniões e valores mediante reflexão proposta pela leitura literária. A literatura, por exemplo, não enunciou alguns dos termos ou ideias apresentados por esses alunos em suas práticas de escrita - o que revela a potencialidade de reflexão crítica despertada pela obra a fim de que os sujeitos estabeleçam suas marcas de alteridade e de singularidade como seres, nas comunicações, a partir dos enunciados produzidos.

Viviane Mosé¹⁷ (2004), em seu poema “Receitas para lavar palavra suja”, apregoa que

[...] a palavra não sabe o que diz... / A palavra delira, a palavra diz qualquer coisa. / A verdade é que a palavra nela mesma, em si própria não diz nada. / Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala e quem ouve. / Quando existe acordo existe comunicação. / Quando esse acordo se quebra ninguém diz mais nada, / mesmo usando as mesmas palavras...

Sendo a palavra, então, de acordo com Mosé (2004), um meio de comunicação entre quem diz e quem ouve, a enunciação potencializa interação entre sujeitos, materializando-se por meio de gêneros discursivos em que são projetadas inúmeras intencionalidades. A literatura, enquanto produção artística reveladora de subjetividades, reúne, em suas enunciações, uma vasta possibilidade de interpretação discursiva - que, não por acaso, potencializa o trabalho de alfabetização com crianças. É preciso, contudo, que não se faça uma restrição de potencialidades interpretativas por meio do trabalho escolar com o texto literário, mas sim que sejam amplificadas as diversidades de construção de sentidos relacionadas ao valor estético da composição artística. O uso de textos literários no contexto da alfabetização, portanto, torna-se profícua alternativa para o desenvolvimento de práticas idealizadas à luz de concepções críticas para o uso social da linguagem - que têm determinado, contemporaneamente, novos pensamentos teórico-metodológicos para o ensino de leitura e de escrita na educação escolar.

¹⁷ Viviane Mosé é poetisa, psicóloga e filósofa brasileira.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos apontamentos evidenciados nesse trabalho, somos capazes de reconhecer o potencial da leitura literária na formação sociocultural de um sujeito em processo de escolarização. Quando são valorizadas leituras que buscam sensibilizar os sujeitos, de maneira a capacitá-los a pensar a sua realidade, valorizamos práticas educacionais que vislumbram o pensamento crítico e a emancipação.

Colaborar com o processo de alfabetização de uma criança requer, além de fundamentação teórico-metodológica, sensibilidade por parte do educador - tendo em vista, nesse momento da escolarização, que os educandos se apropriarão do mundo da linguagem escrita para também desenvolverem sua expressividade discursiva, além de passarem a ser capazes de compreender os discursos relativos às enunciações. É na dinâmica de interação escritor-texto-leitor que o educando será capaz de inferir sobre seus conhecimentos prévios e produzir sentidos que extrapolam o âmbito linguístico. Nesse sentido, o uso de literaturas infantis, partindo do viés estético - considerada a convergência das linguagens escrita e visual para a produção de sentidos - é fundamental no ambiente escolar e requer reflexões que vislumbrem a ampliação de práticas docentes.

A alfabetização, consoante à perspectiva enunciativo-discursiva, visa localizar o educando no mundo da linguagem escrita, partindo das suas vivências, de forma que, ao ler ou produzir um texto, ele será capaz de compreender/transmitir mensagens, tendo em seu discurso, ou em sua interpretação, uma comunicação com o outro. Com isso, acreditamos que ao se utilizar da literatura infantil para ensinar a leitura e a escrita às crianças, ampliamos sua capacidade imaginativa e auxiliamos na formação de uma consciência reflexiva, produtora de sentido e conhecimento. Sendo capaz de - no processo de interação ocorrente no ato de ler - inferir sob o texto suas subjetividades como ser social, refletindo sobre o que leu e constituindo sua psique para se tornar um cidadão crítico e ativo nos ambientes que transita.

A palavra quando dita carrega significados de quem o disse, pois o sujeito quando diz tem em seu discurso formas, meios e motivos do porquê dizer aquilo que deseja expressar, sendo capaz de produzir no outro significados diversos, que variam e se modificam conforme a subjetividade deste ser. E nessa relação, a palavra não se expressa vazia de subjetividades e

quereres, muito pelo contrário, ela atravessa aquele que a ouve, ou a lê, e causa nele sentidos e sensações que, muitas vezes, perpassam os objetivos que o interlocutor desejava expressar quando a disse. Com isso, as interações vão se estabelecendo e formando entre si discursos dos mais diversos, modificando sujeitos e alterando perspectivas, apenas no ato de se ouvir/ler o discurso do outro. A palavra é carregada de consciência, de objetivos, de alteridades e significados. Quando presente em um discurso, se torna produtora de sentido e ferramenta de ensino. Se utilizamos da palavra como meio de emancipação, os textos se tornam meios de ruptura de paradigmas e realidades, e nesse sentido, a educação emancipatória, formadora de sujeitos integrais, se faz presente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Meire; FARAGO, Alessandra. **As práticas de leitura na educação infantil**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 134-154, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRANDÃO, C. L.; SOUZA, R. J. de. **Reflexões sobre o PNLD - alfabetização na idade certa (2013): literatura nas salas de alfabetização**. Educação em Análise, Londrina, v. 2, n. 1, p. 21–36, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2017v2n1p21. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/30074>. Acesso em: 12 fev. 2023.

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

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil – história, teoria, análise**. São Paulo: Quíron, 1987.

COSTA, Y. K. M.; GIROTTO, C. G. G. S. **Literatura infantil e formação de professores da infância**. Educação em Análise, Londrina, v. 1, n. 2, p. 195-214, 2017. DOI: 10.5433/1984-7939.2016v1n2p195. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/29133>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: _____. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. **Conceito de alfabetização e formação de docentes**. In: GÓES, Margareth

Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira. Experiências de formação de professores alfabetizadores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 15-45.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização e a questão do letramento**. Cadernos de Pesquisa, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

HONORATO, T. (2017). **A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações**. Educação & Realidade, 42(4). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64213>

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008. 136p.

JESUS, Lucas; SANTOS, Juliane; ANDRADE, Luiz. **Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 3, n° 1, 2019.

KAUARK, Fabiana da Silva. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLEM, S. C. dos S.; SANCHES, G. G. G.; BALÇA, Ângela M. F. M. C. de P.; FRANCO, S. A. P. **Práxis docente com leitura literária: Contribuições para o desenvolvimento e emancipação humana**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0938–0952, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16322. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16322>. Acesso em: 13 fev. 2023.

LAGES, R. C. L.; ANASTÁCIO, A. das G. **Sensibilização para o gosto literário: práticas, sujeitos, estratégias e espaços de formação**. Terceira Margem, v. 24, n. 44, p. 128-147, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/33924/21507>>. Acesso em: 11 set. 2023.

LIMA, Sandra Mera Moraes. **SUJEITO EM BAKHTIN: AUTORIA E RESPONSABILIDADE**. PERcursos Linguísticos • Vitória (ES) •v. 8 •n. 19 • 2018 • Dossiê- O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem •ISSN: 2236-2592.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percorso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação UNESP/ Presidente

Prudente: UNESP, 2011 a. Disponível em:
<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e letramento**. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE – MEC/SEB, 2006, Brasília (DF). Conferência... Brasília (DF): MEC/SEB, 2006. p.1-14.

MOSE, Viviane. **Receita para lavar palavra suja**. In: Receita para lavar palavra suja. Rio de Janeiro: Arteclara, 2004.

PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf: 2019. BRASIL. Ministério da Educação.

SEGABINAZI, D.; BRITO, R. S. A. de. **Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever**. Educação em Análise, Londrina, v. 2, n. 1, p. 121–146, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2017v2n1p121. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/30118>. Acesso em: 12 de fev. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo, Cortez e Editora, 1988.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

TRINDADE, Talula Montiel; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Corpos de leitura: infância e escola**. Infância e Filosofia, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.36043>. Acesso em: 13 de fev. 2023.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE: Atividade aplicada na proposta didática

NOME: _____
DATA: _____ TURMA: _____
APÓS A LEITURA DO LIVRO "O MURO NO MEIO DO LIVRO" RESPONDA:
1)- PARA QUE SERVE UM MURO?

2)- ONDE VOCÊ CONSTRUIRIA UM MURO?

