

Literatização da alfabetização?

Literacy through literature?

Nelzir **Martins Costa**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Wagner **Rodrigues Silva**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Carlos Roberto **Ludwig**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Resumo

Este estudo consiste na análise de obras literárias, identificando algumas concepções de alfabetização e de leitura tematizadas, além de considerar possíveis desdobramentos dos usos dessa literatura em ambiente escolar para o empoderamento das crianças. Defendemos a tese de que a literatura infantil pode e deve ser utilizada como um instrumento de mediação para o letramento social das crianças. Isso justifica a importância do cuidado necessário no momento da escolha e do uso das obras na escola. Os resultados a favor do fortalecimento do letramento das crianças e da formação de leitores dependem, principalmente, do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela professora leitora de literatura.

Palavras-chaves: Letramento. Alfabetização. Literatura Infantil. Prática Pedagógica.

Abstract

This study was to analyze literary works, identifying some broached conceptions of schooling literacy and reading, beyond considering possible results of the mentioned literature to children empowerment in school environment. We defend the thesis that children's literature can and must be used as an instrument of mediation to children social literacy. It justifies the importance of adequate care in the moment of work's choice and use at school. The results in favor of children social literacy empowerment and of readers development depend on mainly the pedagogical work to be developed by teacher literature reader.

Keywords: Literacy. Children's Literature. Teaching Practice.

É verdade: nem a cultura iletrada é a negação do homem,
nem a cultura letrada chegou a ser a sua plenitude.
Não há homem absolutamente inculto:
o homem ‘hominiza-se’ expressando,
dizendo o seu mundo

FREIRE, 1987, p.19.

1 INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade grafocêntrica, nossas relações são mediadas pela leitura de textos, decifração de códigos, imagens e muitos outros recursos utilizados para marcar alguma forma de registro escrito. A obrigatoriedade da inserção das crianças, desde cedo, no mundo sistematizado do ensino da leitura e da escrita é uma norma social. Para tanto, a educação básica formal é considerada um direito subjetivo, como previsto na Constituição Federal do Brasil (1988), o que pressupõe o início e o desenvolvimento do processo de alfabetização dos pequenos aprendizes.

A alfabetização é concebida, de acordo com Soares (2016), como uma faceta propriamente linguística de consolidação do indivíduo no mundo da língua escrita. A escola é a principal agência responsável por proporcionar a aprendizagem da representação visual da cadeia sonora da fala. Em outras palavras, a referida instituição deve garantir a apropriação pela criança das convenções características do sistema alfabético-ortográfico e da organização textual em língua portuguesa.

A escola está voltada inicialmente para a socialização da criança (educação infantil), seguida pela alfabetização (anos iniciais do ensino fundamental), inclusive com prazo oficial para que a alfabetização ocorra até os oito anos de idade, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Para as fa-

mílias, a alfabetização se configura quase como um ritual, muitas escolas celebram com atos solenes de “formaturas” para mostrar à sociedade que as crianças já se situam no mundo regido por palavras e suas polissêmicas significações.

Cada criança alfabetizada representa um ganho para a sociedade e para a nação. O analfabetismo é fortemente combatido como um desafio para o desenvolvimento da humanidade. Esse desafio é veiculado nos lemas de inúmeras campanhas de alfabetização desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) e por instituições ou organizações não governamentais (ONG), que também trabalham para reduzir o número de analfabetos. Na sociedade, muitas vezes, o analfabetismo é visto como um mal, uma vez que põe em evidência a negação ou a interrupção de um bem subjetivo, de responsabilidade prioritária da nação.

Assim como nos estudos do letramento, Freire (2007) critica duramente essa representação da sociedade letrada sobre os analfabetos. Conforme o autor, a sociedade encara o analfabetismo como uma erva daninha, como uma enfermidade, uma doença contagiosa que vai passando “de um a outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades” (FREIRE, 2007, p. 15). Daí se justifica a necessidade de erradicação do analfabetismo.

Para Freire (2007), essa representação caracteriza-se como um discurso dissimulado de ingenuidade, revestido de astúcia, que reforça a ideia de um povo incapaz, com pouca inteligência e carregado de preguiça. São afirmações estereotipadas veiculadas a serviço de uma elite que se sobrepõe em uma relação de dominadores versus dominados.

Com o propósito de alfabetizar, diversos recursos e métodos são testados como estratégias para o sucesso do processo educacional. Isso inclui, até mesmo, o uso do texto literário em sala de aula, conforme veremos ao neste artigo. Grandes discussões são traçadas objetivando discutir qual seria a melhor forma de trabalhar com crianças em processo de alfabetização. Discussões centram-se no que consiste a alfabetização, o espaço concedido ao letramento e o lugar da literatura nesse contexto.

Por viver em uma sociedade grafocêntrica desde o nascimento, a criança se encontra envolvida no mundo da escrita, o que pressupõe a necessidade de inúmeras aptidões de leitura, que vão desde a leitura dos rótulos dos alimentos preferidos, perpassando por logomarcas de lojas e instituições públicas, placas de trânsito, até a leitura de histórias infantis, valendo-se das ilustrações e do relato em voz alta. Ultimamente, a criança tem acesso a equipamentos tecnológicos que são por elas manuseados antes de ingressar na escola.

Em lares privilegiados, os livros de literatura infantil, especialmente os de contos de fadas, além de gibis e jogos fazem parte do acervo de leituras de crianças ainda não alfabetizadas. Na escola, diversos livros de literatura infantil são disponibilizados para corroborar com o processo de alfabetização e o próprio sistema da escrita passa a ser tematizado nas narrativas infantis.

Investigamos como as temáticas da alfabetização são utilizadas em obras de literatura produzidas para crianças. Nesse sentido, identificamos algumas concepções de alfabetização e de leitura representadas nas histórias infantis, pontuando possíveis desdobramentos do trabalho pedagógico com as obras focalizadas para o processo de alfabetização e do fortalecimento do letramento social de crianças, em contextos formais de instrução.

Inicialmente, apresentamos uma revisão da literatura de referência a respeito dos processos de alfabetização e do letramento de crianças em contextos escolares. Também revisamos alguns trabalhos acadêmicos a respeito dos usos da literatura infantil na escola, pontuando a relevância do trabalho da professora para a formação de jovens leitores. Posteriormente, ilustramos as análises desenvolvidas na pesquisa a partir de cinco exemplares de livros de literatura infantil com temáticas sobre alfabetização. Finalmente, apresentamos a construção de posicionamentos de algumas professoras em formação inicial, em uma Licenciatura em Pedagogia, no tocante ao trabalho com as obras literárias focalizadas neste estudo. São as egressas da referida licenciatura que trabalham com a literatura infantil junto às crianças em fase de alfabetização.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO DOMÍNIO ESCOLAR

Na contemporaneidade, não basta apenas saber ler e escrever. É necessário ter competências e habilidades que extrapolem o nível linguístico e cognitivo, o que apenas a abordagem pedagógica da alfabetização não consegue desenvolver. Uma questão norteadora dos debates envolvendo a escolarização continua sendo a ênfase na prática de alfabetização mecanicista, em contraposição à articulação das abordagens da alfabetização e do letramento.

A alfabetização se caracteriza pela *faceta linguística*, conforme denominação proposta por Soares (2016) para caracterizar o trabalho escolar sistemático com formas ou estruturas linguísticas. Ainda conforme a autora mencionada, o letramento, por sua vez, caracteriza-se por duas facetas: a *interativa*, que prima pelo desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos; e a *sociocultural*, que concebe a utilização da língua nos diversos eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. A leitura do texto literário com alunos em fase de alfabetização pode contribuir para o desen-

volvimento dessas facetas nas crianças, o que justifica a relevante produção literária dirigida a esse público leitor.

Tfouni (1997) apresenta a alfabetização como a aquisição da escrita, geralmente como uma atividade escolar, na qual são desenvolvidas habilidades para a leitura e a escrita, ou seja, as denominadas práticas escolares de linguagem. Classifica-a como uma esfera individual. Para a autora, a alfabetização não pode ser entendida como uma etapa, um fim em si mesmo, mas como um processo contínuo, caracterizado pela “sua incompletude, e que a descrição dos objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização” (TFOUNI, 1997, p. 15).

Diante disso, a autora propõe que há níveis a serem considerados nesse processo, os quais extrapolam o reduto formal da escolarização. Em relação ao termo letramento, Tfouni (1997) o define como uma forma de apreender os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Por isso, não se atém ao aspecto individual, mas ao social. Um processo que, apesar de estar interligado com a alfabetização, encontra-se separado em relação à abrangência e à natureza.

Também para Soares (2004), os fenômenos da alfabetização e do letramento são indissociáveis, conceituando o primeiro como a aquisição do sistema convencional de escrita; e o segundo, como o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Na sociedade, é possível encontrarmos pessoas que não foram alfabetizadas e que, no entanto, possuem algum letramento, visto que são capazes de estabelecer inferências, resolver problemas, desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, efetuar descentrações cognitivas, habilidades que não são exclusivas do aprendizado sistematizado na escola, conforme mostrou Tfouni (1997).

Soares (2004, p. 07) argumenta que, no Brasil, diferentemente de outros países, os “conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. Segundo a pesquisadora, isso ocorre devido à ampliação do conceito de alfabetização, que se distanciou do conhecimento da escrita do próprio nome do cidadão, utilizado até 1940, e à capacidade de ler e escrever um bilhete simples, que passou a vigorar a partir de 1950, conceitos utilizados, principalmente, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no censo demográfico populacional. Essas definições podem induzir a alguma confusão e à dificuldade da apropriação de tais termos pela sociedade.

Partindo dessas considerações, não se pode conceber uma formação escolar que não ofereça ou, pelo menos, tente oferecer uma prática alfabetizadora

associada ao letramento. Afinal, na sociedade mediada pelas tecnologias, onde crianças têm contato com vários aparelhos e jogos tecnológicos, a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita não é mais suficiente para a significativa participação na sociedade, que não é mais a mesma. O cenário social e político nos exige performances diferenciadas: o domínio de competências para utilização da língua como prática social minimamente em suas variantes falada e escrita. Isso consiste no empoderamento (*empowerment*) social através da linguagem como instrumento de mediação e como atividade interativa (FREIRE, 2007).

Essa mudança de postura em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas é o que também propõe Street (2014), ao abordar os denominados letramentos sociais. O autor defende que a escola deve mudar as práticas pedagógicas orientadas pelo *modelo autônomo de letramento* para a efetivação do *modelo ideológico*. Esse último modelo está voltado para as práticas e novas exigências sociais mediadas pela escrita, situadas em múltiplas vivências do sujeito nos diversos domínios sociais em que possam estar inseridos. As práticas pedagógicas mediadas pelo modelo ideológico possibilitam o enfoque de relações assimétricas, especialmente, quando passíveis de visibilização por manifestações linguísticas. O modelo autônomo corresponde aos usos descontextualizados da escrita característicos das práticas escolares, distantes das situações interativas características de outros domínios sociais. Street (2014) denomina de *modelo autônomo* a concepção dominante que reduz letramento ao conjunto de capacidades cognitivas de utilização da leitura e da escrita e que pode ser medida nos sujeitos.

É premente a adoção de medidas educativas que invistam na formação inicial e continuada dos professores para que os resultados das práticas pedagógicas possam brotar no ensino básico, o que também inclui a demanda pela instrução docente para o trabalho com texto literário em sala de aula, resultando na formação de leitores mais críticos, não só dos próprios textos escritos, mas também do mundo em que estão inseridos. A sociedade demanda modificações das metodologias, estratégias e práticas de ensino, concebendo o aluno como o protagonista da própria aprendizagem, do saber fazer.

Assim, as práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente as séries voltadas para a alfabetização (do 1º ao 3º ano) teriam de ser revistas. Destacamos que entre as modificações possíveis estariam: o trato com a leitura e a escrita; e a quebra do paradigma de que “os fins justificam os meios” quando se trata da utilização das obras literárias apenas como suporte ou pretexto para o estudo da língua, desprovendo-as de todo e qualquer valor estético, desnudando o texto poético e a ficção em geral.

3 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

A produção de livros literários para o universo infantil é considerada tardia. Segundo Lajolo e Zilberman (1984), a origem dessa produção remonta ao século XVIII, como reflexo de uma nova organização social, pautada na industrialização, na afirmação da manutenção de um estereótipo familiar, no qual a criança passou a ocupar um novo papel social, como centro das relações familiares. As autoras afirmam, porém, que esse papel era muito mais simbólico, de representação social do que de protagonismo.

No contexto de desenvolvimento industrial, as crianças foram obrigadas a frequentarem a escola, objetivando uma melhor formação; a imprensa foi aperfeiçoada facilitando a produção de livros. Nesse cenário, a literatura infantil escrita surgiu como um recurso de ensino, com vista à utilização pela escola. Lajolo e Zilberman (1984, p. 18) a definem como “uma literatura para – como criação visando a um mercado específico, cujas características precisam respeitar e mesmo motivar, sob pena de congestionar suas possibilidades de circulação e consumo”.

É importante ressaltar que, no universo da oralidade, da cultura popular, já existiam as fábulas, cujas narrativas sempre apresentaram um valor moral e formativo ao final. Certamente, por esse seu aspecto inicial formador e pedagógico, a literatura infantil encontra dificuldades no processo de produção e recepção até nos dias atuais.

Lajolo e Zilberman (1984) enfatizam que a literatura infantil depende ainda da escolaridade da criança, o que a coloca numa posição subsidiária em relação à educação. Isso justifica a adoção de posturas claramente pedagógicas e pragmáticas assumidas por muitos autores em suas obras.

Soares (2006), baseando-se na situação enfrentada pelas obras literárias infantis e juvenis, no contexto brasileiro, apresenta as seguintes situações que, segundo a própria autora, podem ser prejudiciais: *a escolarização da literatura e a literatização da escolarização infantil*. O primeiro termo, de acordo com a pesquisadora, designa a apropriação que a escola faz da literatura, escolarizando-a e pedagogizando-a para atender aos próprios interesses. O segundo é a interpretação de que a literatura infantil é uma produção destinada à escola, para atender a objetivos educacionais, com consumo específico pela clientela no/do domínio escolar.

Para Soares (2006), o grande problema não é a escolarização da literatura, uma vez que a autora não vê como separar a literatura da escola. Segundo a autora, não se pode atribuir uma conotação pejorativa a essa escolarização, criticá-la ou negá-la resultará na negação da própria escola. Todavia, o que deve

ser observado é a forma inadequada e imprópria como essa escolarização é realizada. Esse fato não é difícil de ser observado na prática pedagógica, quando obras, em sua totalidade, ou textos dissolvidos em fragmentos são utilizados com propósitos desvinculados do seu valor estético e ficcional, servindo apenas como suporte para estudos de cunho formal, compreendendo o trabalho com o conteúdo ortográfico ou gramatical, por exemplo. Cosson (2011, p. 23), no livro *Letramento Literário*, também enfatiza que a questão não é a escolarização ou não da literatura, “mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização”.

Assim como esses estudiosos, Perissé (2006), ao abordar sobre *Literatura e Educação*, refuta a ideia da escolarização da literatura como uma prática anuladora do seu ethos, defendendo uma relação possível entre educação e literatura em uma forma mais aprazível.

O contato com a literatura não é mero contato, é encontro. Neste encontro, ocorre a fruição. Fruir é desfrutar, colher os frutos, sem realizar demasiados esforços, o que não significa ler preguiçosamente... como, quem nada quer. Ler é colher, escolher entre as linhas do texto aquilo que nos é oferecido. Um colher receptivo, se posso me expressar assim. Uma recepção ativa. Uma troca, porque também o livro cresce, ganha relevância, quando lido de maneira criativa (PERISSÉ, 2006, p. 72).

Esse encontro pode e deve ser possível no trabalho com o texto literário na escola, a fim de se evitar o desafeto por parte dos alunos com a obra literária; o desenvolvimento de uma postura de antipatia e afastamento dos vários gêneros literários.

Nesse sentido, é importante destacar a distinção que Barthes estabelece entre prazer e fruição, em sua obra *O Prazer do Texto* (2010). O texto provocativo de Barthes faz o leitor perceber as nuances entre prazer e fruição: o prazer do texto seria, para o autor, o revelar da estória e o prazer que sentimos ao seguir sua trama e suas peripécias, sem nos atermos a questões mais complexas e ideológicas do texto (pp. 16-18). Lemos apenas para sentir prazer, uma leitura desinteressada. A fruição, ao contrário, exige uma leitura mais atenta à própria linguagem do texto, descobrindo os sentidos implícitos nas lacunas do texto. Segundo Barthes, “o interstício da fruição produz-se no volume das linguagens, na enunciação, não sequência dos enunciados: não devorar, não engolir, mas pastar, aparar com minúcia” (2010, p. 19). Ou seja, a fruição está nos

detalhes da linguagem, nos pressupostos, sub-entendidos nas lacunas do texto que devem ser preenchidas pelo leitor. Exige dele uma posição ativa frente ao texto, mais do que simplesmente ler avidamente a estória, mas parar e refletir sobre as nuances que os enunciados evocam no texto.

Em relação ao que Soares (2006) denomina como literatização da escolarização infantil, pode-se fazer uma rápida comparação com o que ocorre atualmente no mercado editorial, onde há, inclusive, produções de obras por encomenda, visando alcançar altas cifras comerciais. Neste caso, a preocupação com o estético, com a ficção, pode não ocupar o primeiro lugar na produção literária. Pellegrini (2016), ao abordar essa questão da produção, divulgação e recepção da literatura e o seu atrelamento à indústria cultural, argumenta que:

Integrado nessa complexa estrutura, o texto literário gradativamente vem perdendo sua já esmaecida aura de “criação do espírito”, que o destinava também a outros fins que não apenas entretenimento, para cada vez mais ser produzido e divulgado como mercadoria. E é no interior dessa relação tão delicada que também se pode e deve vislumbrar a história (p. 01).

Apesar das circunstâncias que envolvem esse processo de produção, assim como em outros setores geradores de lucros, não podemos generalizar, levando essa afirmação que o autor objetiva lucros acima de qualquer propósito com as obras literárias. Sabemos que a literatura se efetiva realmente no encontro com o leitor, na aquisição de sentidos. De acordo com Aguiar (2006, p. 245) “o que importa, então, não é o texto em si, mas o uso que a ele se dá”. Daí a necessidade da formação adequada dos professores para trabalharem a literatura na escola.

4 LITERATURA INFANTIL COM TEMAS ALFABETIZADORES

Nesta pesquisa, foram analisados 11 (onze) livros de literatura infantil que, de alguma forma, tematizam o processo de alfabetização ou o conhecimento das letras pelas crianças. Reunimos os livros sobre o referido assunto aos quais tivemos acesso durante o período de realização desta investigação. No Quadro 1, elencamos as obras consultadas, contemplando livros de autores desconhecidos e, também, consagrados, a exemplo de Bartolomeu Campos Queirós, Mário Quintana, Ruth Rocha e Ziraldo.

QUADRO 1

OBRAS ANALISADAS
1. AMORIM, Maria Luísa. Cada letra uma história : UuVv. Belo Horizonte, Armazém de Ideias, 1999.
2. FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. Número dos pingos . São Paulo: Ática, 2000.
3. HECK, Lenira Almeida. No reino das letras felizes . Ilustração Adriana Schnorr Dessoy. Lajeado: UNIVATES, 2007.
4. MOURA, Patrícia. Alfa beto . s/e., Alemanha, 2006.
5. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. De letra em letra . Ilustrações Elisabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2004.
6. QUINTANA, Mário. O batalhão das letras . Ilustrações de Eva Furnari. Editora Globo, 1992.
7. ROCHA, Ruth. O menino que aprendeu a ver . Ilustrações de Elisabeth Teixeira. 2ª. Ed., São Paulo: Quinteto Editorial, 1988. (Coleção Hora dos Sonhos).
8. ROCHA, Ruth. O menino que aprendeu a ver . Ilustrações de Madalena Matoso. 9ª. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.
9. ROCHA, Ruth. Palavras, muitas palavras... Ilustração de Cláudio Martins. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.
10. SAVAGET, Luciana. Traça-Letra e Traça Tudo . Ilustrações Simone Matias. São Paulo: DIBRA, 2009.
11. ZIRALDO. Cada um mora onde pode . 12ª. ed.. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

Fonte: autoria própria.

Focalizamos mais diretamente cinco livros, sendo consideradas duas edições de um dos livros. Os livros focalizados foram sinalizados no Quadro 1. Procuramos ilustrar os tipos de obras encontradas, das mais às menos escolarizadas, conforme análises desenvolvidas e sequência das obras exemplificadas. Temos consciência, porém, conforme discutimos, que a escolarização da literatura está bastante condicionada ao trabalho desenvolvido pela própria professora em sala de aula.

Como parâmetro de análise das obras focalizadas nesta pesquisa, consideramos os critérios utilizados pelo MEC na seleção de livros para comporem o acervo do Programa Nacional da Biblioteca na Escola – PNBE (BRASIL, 2008, p.13). Os referidos critérios estão expostos no Quadro 2.

QUADRO 2

CRITÉRIOS PARA ANÁLISE	
1. QUALIDADE TEXTUAL	2. QUALIDADE TEMÁTICA
“Revela-se nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, política ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil”.	“Manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem”.
3. QUALIDADE GRÁFICA	4. OUTROS
“Traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita”.	“Representam diversos níveis de dificuldades de modo a atender as crianças em diferentes níveis de dificuldades e em diferentes níveis de compreensão dos usos e funções da escrita e da aprendizagem da língua escrita, possibilitando formas diferentes de interação com o livro: a leitura autônoma pela criança (de livros só de imagens, de livros que a imagem predomina sobre o texto, reduzido este a poucas palavras), e a leitura mediada pelo professor”.

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2008, p.13).

Os quatro elementos do Quadro 2 serão enfatizados em nossa análise. Em geral, esses elementos deveriam ser priorizados pelos professores na escolha de suas obras, mas seria necessário, em pesquisas futuras, analisar se os docentes dão atenção especial ao item “outros...”. Esse nos parece ser um item bastante delicado, pois as escolhas tendem a livros fáceis e infantilizados demais, ou difíceis demais. Para tanto, o professor, ao conhecer a turma em que atua, suas peculiaridades e suas dificuldades, deveria buscar um meio termo para que os problemas de dificuldade, inteligibilidade e complexidade fossem sanados durante a leitura em sala de aula.

Veremos que, nas análises, os livros *Alfa beto* e *No reino das letras felizes*, por exemplo, tendem a ser mais fáceis e simplistas, ao passo que a obra *O me-*

nino que aprendeu a ver tende a uma discussão mais complexa e assinala questões de letramentos que são geralmente confundidos com alfabetização. Nesse caso, o menino era letrado visualmente, pois sabia ver, ler e interpretar imagens, mas não era letrado em termos de uso do conhecimento do sistema da escrita ortográfica-alfabética.

O primeiro livro exemplificado aqui é o livro *Alfa beto*, de Patrícia Moura (2006). Não possui nenhum enredo literário verbal ou não verbal. Funciona mais como um Abecedário, a sua função pedagógica é explícita. Trata-se de uma obra muito colorida, cheia de ilustrações, o que se espera de um abecedário, o qual possui como função precípua ensinar as letras.

Ao final da obra, em letras bem pequenas, a autora afirma ter produzido o livro baseando-se em lembranças da sua infância, época que havia uma música que ela gostava muito de cantar. Pelo contexto, infere-se que está se referindo à letra da música *Abecedário da Xuxa*, interpretada por Xuxa Meneghel. Em alguns momentos, a correspondência entre as letras e as imagens se difere da letra da música. A autora informa haver dessemelhanças entre o livro e o intertexto, visto que ela não conseguiu se lembrar da canção na totalidade. Nas últimas páginas, a autora declara que o livro foi elaborado para ensinar o alfabeto para o próprio filho, talvez por isso, não houve uma preocupação em criar uma narrativa, por mais simples que fosse. Certamente, o propósito foi a criação de um material de apoio para a alfabetização no próprio lar. Reproduzimos a primeira página do livro na Figura 1.

O fato de estabelecer alguma relação entre as letras do alfabeto e a canção infantil não configura uma abordagem social do letramento, uma vez que, na possibilidade de ser utilizado em sala de aula, o livro, certamente, induzirá a professora alfabetizadora a utilizar um método sintético de alfabetização¹. O impresso corrobora o modelo autônomo de letramento demandado em inúmeras escolas de ensino básico.

O segundo livro analisado é *No reino das letras felizes*, de Lenira Almeida Heck, que também atende pelo pseudônimo de Júlia Vehuiáh, publicado em 2007, pela UNIVATES, apresenta um enredo simples, marcado pela superficialidade da narrativa, cujas personagens são as letras do alfabeto. Essa obra também será retomada na próxima seção deste artigo.

O livro, desde o início, antes mesmo da narrativa, já explicita sua função pedagogizante. A apresentação da obra traz o seguinte texto: “A obra trabalha de maneira lúdica e educativa as vogais e as consoantes, enfocando-as como importantes meios de comunicação e crescimento cultural” (HECK, 2007, prefácio). A dedicatória ratifica a referida função: “A você, querida criança, que

¹ O método sintético de alfabetização parte da letra para as sílabas. De acordo com Frade (2005, p. 23), “os métodos sintéticos se baseiam num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica”.



Figura 1 (MOURA, 2006, p. 01)

terá o fantástico encontro com as letras; e a você, caro professor, pela nobre tarefa de alfabetizar” (HECK, 2007).

Dessa forma, a escrita “da literatura para” é explicitada nesta produção, o que muitas vezes, pode prejudicar o campo estético, tendo em vista a preocupação com o que se pretende ensinar. Nesta obra, ocorre o que Soares (2006) caracteriza como a “literatização da escolarização infantil”, mais especificamente, da alfabetização.

A narrativa versa sobre um lugar muito distante, habitado por letras que viviam desunidas e em total silêncio. Então, a rainha Alfa, resolveu acabar com o silêncio e ordenou aos seus conselheiros (Beta, Gama e Ômega), que organizassem um grande baile e que as letras deveriam preparar apresentações artísticas para o evento.

As letras perceberam que precisavam se juntar para organizarem as apresentações e assim o fizeram. Alguns meses depois, o baile foi realizado, as letras foram homenageadas pela rainha e organizadas em vogais e consoantes, formando o alfabeto. A apresentação artística das letras foi com músicas infantis para homenagear as crianças do reino: “Todas as crianças entram para a escola para ler e escrever e também contar histórias”; e “Criança feliz, feliz a cantar”. Esta última, muito conhecida por gerações de crianças do século passado (aproximadamente até os anos 1990), por fazer parte do repertório de canções populares infantis no Brasil.

A história termina afirmando que “a partir daquele dia [baile], as letras se mantiveram unidas. E aquele reino ficou conhecido como o “reino das letras felizes” (p. 22). O livro possui um projeto gráfico simples, mas com muitas ilustrações e cores, sobrecarregando em algumas páginas, a exemplo das Figuras 2 e 3, demonstrando uma preocupação excessiva em apresentar imagens de letras.

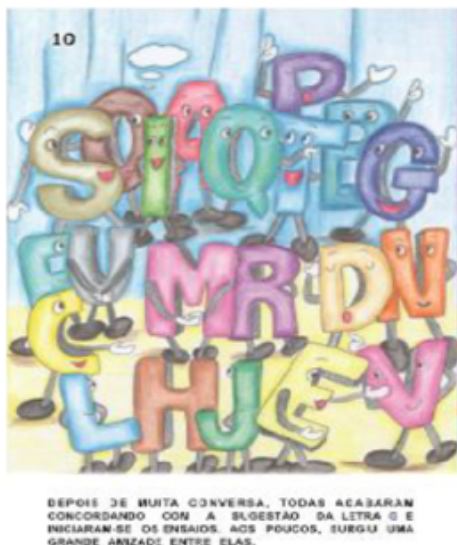


Figura 2 (HECK, 2007p. 10)



Figura 3 (HECK, 2007p. 11)

A percepção de inserção da criança no mundo da escrita nesta obra pauta-se na aquisição do conhecimento das letras, incluindo as variações maiúsculas e minúsculas. No entanto, em nenhum momento, há evidências no conteúdo tematizado de que a interação ocorre pelo caráter social da linguagem. Apenas letras ou palavras, isoladamente, não são suficientes para produção da interação, mesmo que organizadas em forma de alfabeto.

Desse modo, algumas partes da sequência narrativa deixam lacunas que podem suscitar no leitor um sentimento de incoerência ou vácuo em relação à progressão temática. Por exemplo, como e por que o fato de as letras se unirem contribuiria para a eterna transformação do reino; ou se apenas o fato de a rainha ter separado o alfabeto em vogais e consoantes, maiúsculas e minúsculas e homenageá-las seria capaz de torná-las felizes para sempre. Todavia, o caráter literário do texto permite uma abertura maior ao leitor, não se prendendo apenas a esses detalhes. Neste caso, o aconselhável é fazer o que Goulart (2007, p. 64) nomeia como a “a abertura de janelas no texto literário”, trabalhando com as crianças a criação de sentidos.

É nessas lacunas que o leitor e o professor devem tomar uma atitude crítica e intervencionista. Se a obra não tematiza um aprofundamento da maneira como as letras contribuem para a união do reino, ou então o porquê da separação das vogais e consoantes, o professor pode desempenhar seu papel reflexivo e transformador em sala de aula. Embora a autora priorize uma leitura de prazer, a leitura de fruição, proposta por Barthes (2010, p. 18-19), pode ser

estimulada pelo professor. A partir de questionamentos, o professor pode instigar seus alunos a se darem conta dessas lacunas e, a partir disso, levá-los a um posicionamento crítico sobre as questões silenciadas no texto.

Nesse sentido, eles podem discutir questões de unidade e integração entre os sujeitos, tomando exemplos de suas experiências, e de que forma essa unidade e integração é possível. Podem também abordar questões como diferença e segregação entre grupos minoritários culturalmente construídos, o que pode ser discutido a partir da separação entre vogais e consoantes. Como já assinalou Barthes (2010, p. 40-41), é também nessas lacunas, que questões ideológicas são incutidas no leitor. Assim, o papel da fruição seria então o desvelar os sentidos subjacentes nos vácuos do discurso literário. Para Barthes (2010, p. 19), é nas lacunas e nos silêncios do discurso literário que a fruição do texto torna-se potencialmente crítica, sedutora e perigosa.

A autora do livro focalizado é oportuna ao trazer uma canção infantil, **Criança Feliz**, que marcou as cantigas populares, conhecidas e cantadas por muitas gerações, o que propicia que as professoras e os pais a conheçam e relembrem a infância, cantando com as crianças. Na faixa etária que envolve o início da alfabetização, os alunos sentem-se seduzidos pelas músicas e brincadeiras de cunho popular.

O terceiro livro exemplificado é **O menino que aprendeu a ver**, de Ruth Rocha. A obra desperta a atenção pela capa bem ilustrada, confeccionada em papel de boa qualidade, e, assim, atrativa aos pretensos leitores. Nas Figuras 4 e 5, foram reproduzidas as capas de duas edições desse livro: uma de 1998 (2ª edição), com ilustrações de Elisabeth Teixeira, publicada pela Quinteto Editorial; e uma de 2013 (9ª edição), com ilustrações de Madalena Matoso, publicada pela Editora Salamandra. A diferença entre ambas é muito significativa, desde o formato até as variedades de cores e letras. Na edição mais recente, o projeto gráfico torna o livro mais chamativo. Essa última edição será utilizada na análise seguinte.

A capa da nona edição, com cores fortes e várias ilustrações, pode se tornar mais atrativa ao universo infantil. Machado (2007) ao abordar sobre **Literatura e Alfabetização** enfatiza que, em um projeto gráfico para livros literários infantis, a ilustração e o texto devem dialogar, participando com o mesmo peso na produção de sentidos, o que ocorre na obra em questão.



Figura 4 (2ª Edição)



Figura 5 (9ª Edição)

O livro narra a estória de Joãozinho, um garotinho que vivia espantado com a diversidade de coisas existentes no mundo, as quais umas ele conseguia compreender e outras não. Joãozinho entendia a linguagem não verbal, manifestada pelas ilustrações, figuras ou imagens, mas não compreendia os registros escritos e, conseqüentemente, não percebia a funcionalidade dos textos verbais no cotidiano. Num determinado momento, a mãe da criança exerceu a função de mediadora e levou-o a compreender alguns usos da escrita, aguçando ainda mais curiosidade infantil, que se revelava pelas constantes perguntas feitas a ela. Ao ser levado à escola pela mãe, entra em processo de alfabetização, em que a professora utiliza um *método sintético* com ênfase no reconhecimento das letras e repetição de sílabas.

A partir das aulas na escola, Joãozinho começou a identificar as letras aprendidas, nos lugares pelos quais circulava. Curioso com esse reconhecimento das letras, ele perguntou ao pai o que estava acontecendo. Recebeu como resposta que, na ocasião, ele estava “aprendendo a ver”, o que, certamente, motivou o título da obra. O garotinho replicou dizendo que via desde que nasceu. Inicialmente, ele não entendeu o enunciado do pai. Ele justificou que a criança estava aprendendo a ver as palavras. Na escola, Joãozinho continuou aprendendo as letras e as palavras. Um dia, no caminho da escola, ele afirmou



Figura 6 (ROCHA, 2013, p. 11)



Figura 7 (ROCHA, 2013, p. 12)

todo orgulhoso para a mãe que já sabia identificar o ônibus da escola porque “já sabia ver”.

Essa narrativa possui uma estrutura linear com uma coerência e consistência bem definidas. A linguagem clara, com conotações melódicas em alguns trechos, como pode se observar em: “Em todos os lugares para onde Joãozinho olhava, logo, logo ele encontrava”; “Joãozinho não compreendia. No meio dos outros desenhos, que João não conhecia, era isso que ele via” (ROCHA, 1998, p.17).

As rimas favorecem a leitura oral da narrativa infantil, uma melhor entonação de voz para chamar mais a atenção do ouvinte. Verificamos também a adequação do tema à faixa etária da criança, possivelmente entre cinco e oito anos. Essa é uma estimativa sugestiva, visto não haver uma separação precisa dos livros literários por faixa etária. Afinal, um bom texto serve para todas as idades.

As ilustrações representam bem o que está escrito nas páginas, não sendo observada nenhuma incoerência entre as ilustrações e o texto verbal. Pelo contrário, as ilustrações reforçam a escrita, conforme exemplificado nas Figuras 6 e 7.

As páginas reproduzidas nas Figuras 6 e 7 correspondem ao momento em que Joãozinho pergunta à mãe como ela sabia qual o ônibus eles deveriam pegar para chegarem à escola. A mãe esclarece a respeito da identificação escrita na frente do coletivo: “Rio Bonito”. A ilustração representa as imagens mentais da

criança ao escutar as informações compartilhadas pela própria mãe. Joãozinho imagina um rio com as características que ele concebia necessárias para que fosse bonito de fato (Figura 6). Assim o livro vai representando como as informações se processam na mente de crianças na faixa etária do Joãozinho, para as quais a imaginação não tem limites e não se prende ao arcabouço da escrita. Isso fez com que o menino ficasse decepcionado com a chegada do ônibus, ao perceber que “Rio Bonito” não passava de uma série de garatujas que ele não conseguia compreender (Figura 7).

Passamos por experiências semelhantes na fase de aquisição da escrita. Machado (2007) chama a atenção para essa nossa capacidade de invenção, que mais se aproxima de uma “desinvenção”. Conforme afirma a autora, como aprendizes de uma língua, para todo problema que envolve situações comunicativas que nos apresentam, levantamos hipóteses sobre as formas linguísticas, em busca de uma regularidade. Assim, para a criança que se encontra em nível concreto de linguagem, não concebe as palavras, mas as relaciona a imagens.

É importante ressaltar que, para a criança, a narrativa focalizada, certamente, é apenas uma estória infantil que a faz imaginar um pequeno personagem e, inclusive, se colocar nas mesmas vivências dele. Como essa história será contada é o que fará a diferença no processo de letramento infantil. O olhar do adulto letrado, como o da professora alfabetizadora, no entanto, buscará outras leituras mais aprofundadas, as quais se encontram bem distantes do universo infantil. Leituras que a farão se perguntar: Esse livro foi pensado para a escola? Qual é a concepção de leitura apresentada no enredo? O que justifica a escolha do título “O menino que aprendeu a ver”?

Verificamos que o título representa o pensamento do pai do personagem em relação às pessoas que não sabem ler: que, equivocadamente, são caracterizadas como cegas diante da vida. Esse equívoco pode não significar o pensamento da autora, mas, sim, a representação do senso comum, frequentemente propagado na sociedade. Dependendo do leitor, essa passagem da narrativa pode, inclusive, fortalecer o estereótipo de que o analfabeto é um cego social.

Lajolo (2001) aborda a concepção social (equivocada) da leitura e da escrita como elementos favorecedores de ascensão social, como também de elevação intelectual e cognitiva.

Saber ler e escrever, além de fundamental para o exercício de graus mais complexos de cidadania, constitui marca de distinção e de superioridade em nossa tradição cultural. Tanto para indivíduos quanto para coletividades. Povos sem escrita costumam ser considerados inferiores, sem história, bárbaros. Talvez por isso tenha

2 A partir de Habermas (1976), Gnerre (2003, p. 8) esclarece que “legitimação é ‘o processo de dar ‘idoneidade’ ou dignidade’ a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita”. O autor continua afirmando que “a legitimação é um processo que tem como componente essencial a criação de mitos de origem” (GNERRE, 2003, p. 14).

tanto prestígio um conceito de literatura que a articula tão estreitamente a manifestações escritas (LAJOLO, 2001, p. 30).

O que se observa, no entanto, é que os analfabetos, embora não tenham se apropriado dos saberes *legitimados*² socialmente e reproduzidos pela escola, são providos de inteligência e saberes que os situam no grupo do qual fazem parte. Podem possuir limitações em algumas práticas sociais, mas não são incapazes para a vivência em sociedade. Muitos são os analfabetos que desenvolvem habilidades próprias para a sobrevivência no mundo grafocêntrico. Não é raro nos depararmos com pessoas analfabetas no mercado informal, negociando suas próprias mercadorias, desenvolvendo cálculos matemáticos em uma velocidade admirável, superando muitos escolarizados em práticas situadas.

É preciso compreender, conforme afirmado na epígrafe deste artigo, que a cultura iletrada não é a negação do homem, assim como a cultura letrada não representa a sua plenitude. Segundo o educador, não há homem totalmente inculto, há homens com habilidades, necessidades e oportunidades diferenciadas (FREIRE, 1987). Street (2014) também alerta sobre os perigos dos estereótipos atribuídos aos analfabetos, tais como os de “pessoas que careciam de habilidades cognitivas, vivendo na ‘escuridão’ e no ‘atraso’ e que a aquisição do letramento causaria (por si só, ‘autonomamente’) grandes ‘impactos’ em termos de habilidades sociais e cognitivas e de ‘desenvolvimento’” (STREET, 2014, p. 29).

Nesse sentido, a escola deve estar atenta para não reproduzir esse conceito estereotipado, principalmente para as crianças, que em seu processo de formação, na ingenuidade em que se encontram, consideram as professoras e escola como detentoras da verdade, não aceitando que outros as refutem, nem mesmo seus pais.

Por isso, a obra **O menino que aprendeu a ver** tematiza essas questões estereotípicas e cabe ao professor uma posição crítica e reflexiva frente ao texto, possibilitando que seus alunos não caiam na falácia de interpretar o mundo a partir da supremacia da palavra escrita. Nesse ponto, a fruição do texto permite que o educando comece a perceber criticamente visões hegemônicas imbricadas no dualismo alfabetizado *versus* analfabeto. Assim também, o professor pode possibilitar a discussão em sala de aula, de modo a despertar o aluno para as múltiplas possibilidades de letramento.

Na obra focalizada, o conceito de alfabetização trabalhado na escola representada é o de apropriação do sistema alfabético. Todavia essa prática ganha outras dimensões quando a própria personagem consegue estabelecer uma funcionalidade mais ampla para a escrita, quando entra em contato com textos fora

da referida instituição: ler as placas dos ônibus e das ruas, como forma de utilização do espaço geográfico, das fachadas das lojas, supermercados. Essa mensagem reforçada pelas ilustrações da obra literária favorecem diversas inferências ao leitor.

De alguma forma, a concepção de leitura na narrativa corresponde ao reconhecimento e à junção de letras, diferentemente das experiências que podem ser instauradas entre o encontro dos jovens leitores e a própria obra aqui focalizada. O excerto adiante ilustra a prática de alfabetização característica da tradição da cultura escolar, distante do que, mais recentemente, compreendemos por letramento.

A professora dizia:

D D D

As crianças repetiam

D D D

E a professora ensinava:

- D de Doce

D de Dado

D de Dedo

E de Dourado...

As crianças repetiam, repetiam ...

(ROCHA, 2013, p. 24-25).

A narrativa apenas representa o que ocorre na maioria das escolas brasileiras, nas quais, apesar das inúmeras tentativas de inovação dos métodos de ensino, entre elas a perspectiva construtivista da pedagoga Emília Ferreiro ou das abordagens dos estudos do letramento, predominam as práticas pedagógicas de repetição, cópia e memorização de letras, sílabas ou palavras.

Finalmente, há outros dois livros que merecem destaque neste artigo: **De letra em letra**, de Bartolomeu Campos de Queirós, com ilustrações de Elisabeth Teixeira, Editora Moderna, 2004 e **O batalhão das letras**, de Mario Quintana (publicação original data de 1948), ilustrações de Eva Furnari, Editora Globo, 1992. As capas desses livros foram reproduzidas nas Figuras 8 e 9.

Bartolomeu Campos de Queirós

De letra em letra



Ilustrações Elisabeth Teixeira

 Moderna

1ª impressão

Figura 8 (QUEIRÓS, 2004)



Figura 9 (QUINTANA, 1992)

Esses dois últimos livros também trazem informações que ratificam o cunho pedagógico das obras: “De letra em letra é um texto capaz de levar o leitor a encontrar nos elementos do mundo as palavras que se escrevem com a mesma letra de seu nome” (QUEIRÓS, 2004, quarta capa); “Uma cartilha poética, escrita por um dos mais consagrados autores brasileiros, demonstra que aprendizado e diversão podem ser duas faces de uma mesma moeda” (QUINTANA, 1992, quarta capa).



Figura 10 (QUEIRÓS, 2004, p. 02)



Figura 11 (QUINTANA, 1992, p. 26)

Essas obras possuem mais algumas características em comum: foram selecionadas para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE/2008); possuem ilustrações criativas, coloridas e coerentes com o conteúdo tematizado em cada página, reforçando o texto verbal. As letras encantam e brincam ao longo das páginas. As ilustrações multicores ocupam toda a extensão das páginas. Há musicalidade, sonoridade coerência e coesão nos versos, como é possível observar nas Figuras 10 e 11, reproduzidas previamente. Ainda que presente, em páginas diferentes, uma estrofe para cada letra do alfabeto, o leitor percebe uma harmonia poética atravessando toda a obra.

Nessas obras, o professor pode explorar as questões estéticas como prazer e fruição em sala de aula. A partir de elementos visuais, da sonoridade, musicalidade, o professor pode estimular a percepção estética em sala de aula, fa-

zendo com que os alunos sintam prazer ao ler as obras. Esses elementos possibilitam o prazer do texto. Por outro lado, o docente pode fazer uma leitura crítica das obras com os alunos, possibilitando a fruição do texto literário (BARTHES, 2010). Para isso, deve analisar as lacunas, os não ditos do texto, os subentendidos, de modo a explorar sentidos subjacentes ao texto, despertando a consciência crítica e reflexiva dos alunos.

É possível também, após a leitura de mais obras, uma leitura comparativa entre as obras, buscando semelhanças e diferenças entre elas. Nessa leitura em contraponto, os alunos podem ser instigados a analisar criticamente as obras em questão. Ao fazer a análise comparativa entre as obras, o aluno pode perceber, nas lacunas, as questões ideológicas que perpassam o discurso literário, o que numa leitura mais superficial passaria despercebido. A análise comparativa das obras é um instrumento proveitoso para desenvolver o espírito crítico e reflexivo dos alunos.

Nas obras *O Batalhão das Letras* (QUINTANA, 1992) e *De Letra em Letra* (QUEIRÓS, 2004), o professor pode estimular também a escrita criativa dos alunos. O despertar para a poesia, para a percepção das rimas, da sonoridade é um papel fundamental no letramento literário dos alunos do ensino fundamental I. Nesse sentido, após a leitura em voz alta, é possível trabalhar as práticas orais em sala de aula. Após a leitura e discussão da obra, a escrita de outra estória, rimada, com musicalidade, pode ser proposta pelo professor. Para tanto, o professor pode sugerir a escrita criativa colaborativa, em duplas ou em grupos, conforme as afinidades e as características da turma. Após a criação de uma nova estória, a turma pode apresentar para a escola sua produção literária. Por meio da escrita criativa, os alunos podem desenvolver o gosto pela escrita e trabalhar com outros gêneros discursivos em sala de aula.

3 Realizamos transcrições livres das interações, sem seguir normas propostas por literaturas acadêmicas de referência.

5 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA E LITERATIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Para analisar o posicionamento de professores do ensino fundamental I e da educação infantil a respeito do trabalho com a literatura infantil na escola, mais precisamente nas turmas de alfabetização, alguns dos livros aqui investigados foram tematizados na disciplina *Alfabetização e Letramento*, em uma Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade pública brasileira na Região Norte. Todas as acadêmicas da turma possuem vínculo em alguma escola de educação infantil ou ensino fundamental I, especialmente como estagiárias com remuneração.

O docente da disciplina possui ampla formação em Linguística Aplicada, trabalha com ensino e pesquisa nas temáticas do letramento e alfabetização em

diferentes níveis do ensino superior: graduação, mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado. Durante a aula, o docente solicitou autorização às alunas da Pedagogia para gravar a aula, o que foi permitido pelas acadêmicas. Foram vários os livros lidos e discutidos na turma, todavia, nesta seção, abordamos as considerações a respeito do livro **No reino das letras felizes**, de Lenira Almeida Heck.

As aulas da disciplina foram mediadas de forma a propiciarem o desenvolvimento da capacidade leitora das futuras professoras. O docente questionou a turma e apontou direcionamentos que facilitaram a compreensão dos textos literários, fomentando discussões norteadoras que extrapolaram uma abordagem pedagógica orientada pelo modelo autônomo de letramento.

As leituras foram solicitadas com antecedência, com data marcada para socialização com a turma. A turma foi organizada em grupos responsáveis por livros diferentes de literatura. As acadêmicas responsáveis pela leitura e análise do livro **No reino das letras felizes** apresentaram uma interpretação da história, todavia produziram comentários tímidos da obra. O docente, no entanto, motivou a discussão. Fez uma leitura em voz alta, utilizando entonações, pausas, cantando as músicas inseridas no livro, levantando questionamentos ao grupo, operacionalizando, na própria prática pedagógica, a arte de narrar e ouvir histórias.

Ao perguntar à turma se havia gostado do livro, o docente ouviu respostas diferenciadas: houve quem apreciou e quem considerou o enredo ruim, conforme evidenciamos nos Excertos 1 e 2 transcritos adiante³. Não identificamos as acadêmicas nos excertos de fala transcritos, utilizamos nomes de personagens literárias.

EXCERTO 1

Ana Terra: Uai professor, eu gostei assim pela forma como eles... eu acho que pra eles. Eles vão achar assim... que criança gosta muito de conto de fadas, né? De histórias assim, tipo que terminam “Ah, e foram todos felizes para sempre... Que tem aquela coisa de “era uma vez” e tal. E achei legal assim, pela forma como que eles, é... entender que as palavras, que as letras não são sozinhas, né?

EXCERTO 2

Clarice: Pra mim foi muito chato. Eu não gostei do livro. Só que eu não posso criticar muito porque em algum momento, na hora que você tá ensinando, e eu também penso na turma, que eu tô em sala de aula que é de cinco anos. Nós vamos ter que, é, contar uma estória para eles saberem essa importância de juntar as vogais com as consoantes. Que eles estão no nível acho que é pré-silábico, ou silábico com valor sonoro, né?

Nos enunciados produzidos, a maioria das acadêmicas descreve que utilizaria o livro como pretexto para ensinar as letras às crianças. Apenas uma acadêmica, Clarice, comenta a respeito do encantamento das crianças com os contos de fadas. Ela afirma que contaria a estória da mesma forma como faria com outras obras com temáticas diferentes, complementando a ideia em outra fala (*Isso, contaria como um conto de fadas mesmo*), embora conclua explanando a funcionalidade do livro aqui focalizado para o ensino das letras e palavras, conforme mostra o Excerto 3.

EXCERTO 3

Clarice: Na verdade, eu fico imaginando, as crianças que têm problemas, que eu assisti. Eu lembro do menino que tinha dislexia, aí ele ficava imaginando as letras né, as letras voando...outras descendo, outras caindo... Porque ele não entende muito as letras. Então assim... Isso, quando a gente conta uma história dessa, para uma criança que não sabe ainda, na verdade, o alfabeto. Acho que ele fica imaginando assim, essas letras. Quando você conta uma história, tudo ele fica imaginando, e automaticamente, se você conta uma história, manuseando também as letras, assim, dando pra eles. Aí eles vão ter uma ideia melhor do que é aquela letra, do que ela significa...

Enquanto mediador da interação em sala, o docente, não satisfeito com as respostas expostas, diante do silêncio de parte da turma, continua instigando as acadêmicas a expandirem a argumentação a respeito da obra, bem como dos usos que poderiam ser feitos do livro em sala de aula, no ensino básico. As respostas explicitadas versam sobre o enredo e possíveis funcionalidades para o ensino, conforme evidenciável no Excerto 4.

EXCERTO 4

Formador: Tá. Tudo bem. Então vejam, pelo que a Helena falou aí. O livro é válido porque é uma história infantil interessante, mas também ele [o aluno] para aprender as letras a partir dessa história.

Helena: Eu acredito que não aprender professor, mas eu achei interessante porque desperta. Por exemplo, a colega falou ali: “Ah, mas estava mostrando as letras maiúsculas”. Pode despertar na criança: por que maiúscula? Então assim...

Ao instaurar o diálogo sobre as possibilidades para utilização do texto literário em sala de aula, o docente instiga o desenvolvimento de competências do letramento das professoras em formação inicial, considerando a ampla rede de subjetividades e sentidos presentes no texto literário. Interações desse tipo podem exigir dos sujeitos, no caso das acadêmicas, níveis de reflexão cada vez mais dinâmicos e complexos (cf. PEREIRA, 2007).

A prática da docência, independentemente do nível ou modalidade de ensino, requer o domínio de competências leitoras e produtoras de texto por parte dos profissionais. Ao trabalhar experiências de leituras em sala, a professora deve estar apta a realizar intervenções necessárias ao próprio local de trabalho, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, fases decisivas no processo de formação de leitores. Nesse contexto, as experiências, o repertório de leituras e a capacidade de análise crítica dos textos pela professora contribuirão positivamente para as escolhas adequadas à idade e aos interesses dos alunos, consistindo num sólido e definido ponto de partida (cf. PAIVA, 2006).

Na socialização da leitura com as acadêmicas ficou constatada a dificuldade para a compreensão do texto por algumas delas, como se observa no Excerto 5, transcrito adiante.

EXCERTO 5

Docente: Tá, mas a pergunta que eu fiz foi: “Qual a relação entre imagem e texto verbal?”. Lembra que no livro passado eu perguntei: “o texto da menina do cabelo enrolado, quando falava da menina do cabelo enrolado o que o texto verbal estava dizendo era repetido na imagem? Ou mostrava uma outra coisa? Ou um complementava o outro?”

Helena: As letras estão distantes, mas as casas estão perto...

Aurélia: Mas o texto dizia assim, que cada uma vivia pra si...

Helena: mas elas estão uma perto da outra ((ruídos, percepção ruim)).

(...)

Aurélia: mas cada uma vivendo pra si! As casas são individuais.

Docente: Hãhamm, cada uma vivia pra si. ((muita conversa, discussão sobre o texto))

Clarice: cada uma, mas o distante pode não ser a casa distante uma da outra, mas distante de nós.

Docente: Num lugar muito distante, não é uma casa distante da outra. É um lugar igual a Clarice falou, um local isolado, onde eles estão ali, distante, né? Mais ou menos, diga Helena.

Helena: Eu estou falando do fato das casas serem muito perto.

Aurélia: Mas para a criança entender que elas eram desunidas, a primeira coisa deveria ser assim: casas com muros, vamos supor. Casas assim, com muros, divididos, uma casa da outra. ((a colega interrompe)): Não, mas não... ((rumores de discussão da temática na sala de aula)).

Algumas acadêmicas encontraram incoerência entre as ilustrações e o texto verbal pelo fato das casas das letras serem próximas, diferentemente vivência distante entre as personagens, anunciada no livro (*Num lugar muito distante, existia um reino silencioso, habitado apenas por letras. Elas eram muito desunidas: vivia cada uma para si, e nunca se reuniam para formar uma palavra sequer*). Essas acadêmicas demonstraram dificuldade para construir outros sentidos para o texto, a distância se configuraria nas relações pessoais e não nas construções físicas, o que parece tentar mostrar o docente (*Num lugar muito distante, não é uma casa distante da outra. É um lugar igual a Clarice falou, um local isolado, onde eles estão ali, distante, né?*).

A fala das acadêmicas em relação à compreensão do texto literário nos remete a abordar os tipos de leitores explorados por Eco (2003): o leitor *empírico*, o *semântico* e, ainda, o *estético* ou *semiótico*, visto que todos são facilmente encontrados nos diversos espaços sociais, inclusive no universo escolar entre professoras e alunos.

De acordo com Eco (2003), os tipos de leitores são determinados pela mediação, pelo encontro entre o leitor e o texto, uma vez que esse último possui muitos espaços a serem preenchidos por aqueles que o leem. Assim, o *leitor empírico* não consegue se desprender do que lê, pairando sobre a superficialidade do texto, enquanto o leitor modelo, subdividido em duas categorias (semântico e estético) encontra uma abstração maior. Pensando em uma intersecção teórica, o leitor semântico de Eco corresponde ao comportamento característico do modelo autônomo de letramento (Street 2004), ao passo que o leitor semiótico ou estético, ao demandado no modelo ideológico de letramento.

Nesse sentido, não apenas as acadêmicas, mas todas as professoras devem buscar essa competência de letramento que perpassa o ensino e a leitura literária, indo além dos elementos estéticos e prazerosos veiculados no texto e no discurso, alcançando um tom de engajamento político no qual o sujeito é compelido a ler criticamente o mundo e as relações de poder nele instauradas (MORAIS; SILVA, 2016, p.06).

Afinal, apenas com tais competências leitoras é possível se permitir sair da esfera, também empírica do texto, para as diversas possibilidades presentes no mundo da ficção. Conforme Lajolo (2001, p. 44-45),

A literatura é porta aberta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo o que lemos nos marca.

Desse modo, a leitura literária na escola deve objetivar ultrapassar os propósitos de aprendizagem das letras, fonemas e convenções da escrita. Os textos literários, embora assumam um caráter de produção “para”, devem ser repensados a partir do “como”, a fim de se evitar o desgosto e o rompimento, muitas vezes traumático, entre as crianças e o prazer de ler.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade social da educação formal é imensa. As pessoas precisam responder às necessidades de um mundo marcado por inovações tecnológicas, rápidas veiculações de informação e crises nos campos político, social e econômico. A sociedade exige um perfil de cidadão diferente do que a escola preparou durante séculos. Um dos maiores desafios, portanto, é a formação de pes-

soas críticas, capazes de lerem não apenas a palavra, mas lerem o mundo e a si mesmas dentro desse mundo, conforme defendido por Paulo Freire (1987).

Destacamos que a escola é um espaço limitado de ensino e de aprendizagem. Nela, as crianças complementam o conhecimento adquirido nas interações informais da vida cotidiana, fora dos muros institucionais. No processo de alfabetização das crianças, as escolas se configuram como lugares de reificação, escolhendo métodos, estratégias e recursos pedagógicos para alfabetizar.

Em nossa sociedade grafocêntrica e tecnológica, inserir as crianças no mundo da leitura e escrita escolar, mas não familiarizá-las com interações diversas, características dos diferentes domínios sociais, mediadas por múltiplos letramentos, significa restringir as oportunidades para sobrevivência na sociedade. As práticas de ensino de leitura e escrita não podem se limitar à memorização de letras, sílabas, palavras ou frases. As professoras precisam refletir mais sobre o processo de construção de significados pela linguagem, sobre como a literatura, especialmente, pode auxiliar na construção e transformação das pessoas e, inclusive, do próprio mundo.

A literatura é uma fonte privilegiada para a formação de leitores críticos, no espaço escolar ou fora dele. Os textos produzidos para a escola ou apropriados para fins estritamente pedagógicos podem ser ressignificados. Conforme destacado por Soares (2006), não há como evitar a escolarização da literatura, uma vez que negar essa relação consiste em negar a própria escola. Da mesma forma, as obras literárias produzidas com base em temas pedagógicos, como a alfabetização, não devem ser abominadas.

Há obras de qualidade entre as inúmeras produzidas, embora tenha também as pensadas para um mercado editorial. De todo modo, não há como desvinculá-las do seu teor ficcional. A seleção das obras e a escolha de metodologias produtivas são fatores essenciais no trabalho com a literatura no domínio escolar, o que demanda o perfil de uma profissional leitora de textos literários com senso crítico.

A escolarização da literatura e a literatização da alfabetização estão presentes na escola, entretanto, o que faz a diferença nas interações instauradas em sala de aula é a forma como as professoras lidam com esses fenômenos. A decisão em continuar com uma visão pedagogizante da literatura ou recuperar a configuração perdida na escolarização improdutiva, propondo atividades produtivas, não se limitando à condição de um apêndice para aquisição da leitura e da escrita, centra-se na prática da professora. As verdadeiras transformações acontecem na sala de aula, partindo de ideias e atitudes produtivas.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura Literária e escolar*. EVANGELISTA, Aracy A. Ma.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 235-255.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de Jaime Guinsburg, 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Brasília, 1997.
- _____. *Literatura na Infância: imagens e palavras*. Acervos do PNBE/2008 para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica: Brasília, 2008.
- cosson, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2011.
- ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____. *Sobre a Literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales et al. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 12^a. Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4^a. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOULART, Cecília. Alfabetização e Letramento: os processos e o lugar da Literatura. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 57-67.
- HECK, Lenira Almeida. **No reino das letras felizes**. Ilustração Adriana Schnorr Desso. Lajeado: UNIVATES, 2007.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo, Ática, 1984.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura e Alfabetização: quando a criança organiza o caos. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.p. 47- 56.
- MOURA, Patrícia. **Alfa beto**. Alemanha, 2006.
- PAIVA, Aparecida. Alfabetização e leitura literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2006.
- PELLEGRINI, Tânia. **A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado**. < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio33.html> > Acesso em 09 de jul 2016.
- PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 31-46.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **De Letra em Letra**. Ilustrações Elisabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2004.
- QUINTANA, Mario. **O Batalhão das Letras**. Ilustrações de Eva Furnari. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1992.
- ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. Ilustrações de Elisabeth Teixeira. 2^a. Ed., São Paulo: Quinteto Editorial, 1988. (Coleção Hora dos Sonhos).
- _____. **O menino que aprendeu a ver**. Ilustrações de Madalena Matoso. 9^a. Ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 17-48.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, jan./abr. 2004.
- STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11^a. ed. rev. atual. e ampliada. São Paulo: Global, 2003.