

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DAIANE ARAUJO DOS SANTOS

REPENSANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO À LUZ DAS
PRÁTICAS LITERÁRIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RIO DE JANEIRO
2022

Daiane Araujo dos Santos

**REPENSANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO À LUZ
DAS PRÁTICAS LITERÁRIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada às Faculdade de Letras e
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Letras na
habilitação Português/Literaturas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irene Giambiagi

RIO DE JANEIRO

2022

CIP - Catalogação na Publicação

S237r SANTOS, Daiane Araujo dos
Repensando o processo de alfabetização e
letramento à luz das práticas literárias nos anos
iniciais / Daiane Araujo dos SANTOS. -- Rio de
Janeiro, 2022.
55 f.

Orientadora: Irene Giambiagi.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Literaturas, 2022.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Leitura
literária. 4. Literatura infantil. 5. Reconto. I.
Giambiagi, Irene, orient. II. Título.

DAIANE ARAUJO DOS SANTOS

REPENSANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO À LUZ DAS
PRÁTICAS LITERÁRIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada às Faculdade de Letras e
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Letras na
habilitação Português/Literaturas.

Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 2022

Irene Giambiagi - Presidente da Banca Examinadora
Prof.^a Dr.^a da Faculdade de Educação/UFRJ

Débora Ventura Klayn do Nascimento - Leitora crítica
Prof.^a Dr.^a da Faculdade de Letras/UFRJ

DEDICATÓRIA

À minha família, que me apoia em tudo o que faço. Aos meus alunos, os quais me ensinam todos os dias e me encantam com tamanho acolhimento. Aos inúmeros professores que tive oportunidade de conhecer e que comigo seguem partilhando aprendizados e imenso amor pelo ensino.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar a cada segundo da minha vida e por me conceder oportunidades que eu nunca imaginei ter.

Aos meus pais - José e Vilani -, que sempre me incentivaram e continuam apoiando meu crescimento pessoal e profissional. Eles sempre sonharam esse sonho comigo, e hoje também o realizam. Obrigada por suprirem minhas necessidades físicas e emocionais, respeitando meu tempo e incentivando-me a ir cada vez mais longe em meus sonhos.

A Cleyton Santana, que antes de ser namorado, é meu melhor amigo, que me acompanhou desde a entrada à universidade até, finalmente, a conclusão do curso. Gratidão por ser minha fortaleza, principalmente nos momentos em que pensei em desistir. Obrigada por tornar esse processo mais leve.

A meu tio Paulo Batista (*in memoriam*), por se orgulhar de mim desde as conquistas mais simples até as mais desafiadoras. Por me aconselhar a seguir mesmo quando tudo estava se complicando. Certamente, hoje, eu receberia inúmeras flores por mensagem e cantaríamos KLB, como fizemos em meu primeiro período da faculdade.

A Vivian Oliveira, que é a minha parceira da vida. Que mesmo longe, escuta-me e me abraça com palavras amigas. Com quem divido minhas inseguranças, angústias, felicidades e conquistas. Quem muito me encanta com seus mil sorrisos, danças e tamanha espontaneidade. Nossa amizade vai além do que posso definir aqui. Gratidão por ter você!

Às minhas parceiras de graduação, nas quais eu me espelho. As mesmas que dividiram comigo trabalhos, o ônibus, o corredor e o desespero: Bella, por sua genialidade e simpatia. Pelo cuidado e preocupação, pela música, por seu estilo e sorriso ímpar. Vanessa, por ser tão parecida comigo. Por compartilhar incertezas que eu mesma carrego. Por me entender, quando nem eu mesma me entendia. Por me ensinar a ser gentil e amável. Lia, por sua maravilhosa forma de ensinar. Por me fazer amar tudo que diz, só pelo simples fato de dizê-lo com paixão. Por tornar o trajeto faculdade-casa o mais leve possível. Por ver em mim o que sobra em si. Por sua dedicação, amor, comprometimento e parceria. Gabi, por me ensinar sobre resiliência, determinação e fé. Por acreditar em mim, mais do que eu mesma. Por ler e opinar sobre quase todos os meus trabalhos. Por seguir comigo, embora a distância física tenha se alargado. Por dividir os medos, as músicas e os gostos mais inusitados. Por sempre ter uma poesia em tudo o que vê, e por me impulsionar a enxergar o mundo com esse mesmo olhar. Por me trazer calma em todos os momentos em que precisei.

A Thamíris Barbosa, que com amor, leveza e muitas boas risadas, dividiu comigo suas experiências, ideias e paixão pelo ensino. Impulsionou-me a trilhar o mesmo caminho que seguiu, levando sempre essas boas características pertencentes ao prazer de estar em sala de aula. Obrigada!

A Fernanda Teixeira, professora que, com genialidade, orientou-me como estagiária e muito me inspirou, incentivando-me a traçar planos que não imaginava ser capaz de realizar. Todas as orientações colaboraram para que eu chegasse até aqui. Gratidão por contribuir significativamente nessa minha jornada, gratidão também por sua dedicação e por, antes de tudo, acreditar em mim.

A Débora Klayn, Mariana Roque e Gustavo de Mello, professores da graduação. Elas me incentivaram a olhar o ensino do Português e suas Literaturas a partir de outra órbita, fazendo-me amar ainda mais a profissão que escolhi. Gratidão por me ensinarem tanto! Ele, que mesmo com todas as adversidades do ensino remoto, se reinventou para nos alcançar e conseguiu, ultrapassando toda e qualquer distância que o período pandêmico nos impôs. Sempre lembrarei de suas aulas como incentivo às minhas próprias práticas pedagógicas, e a não perder nunca de vista a natureza humana do ato educativo. Serei extremamente feliz e realizada, caso haja em mim apenas um pouquinho dos professores que são.

Aos demais professores da graduação, em especial: Tiana Andreza, Stefania Sansone, Márcio Nicodemos, Mônica Houri, Carlos Eduardo, Rafael Gutierrez, Lucas Pugliesi, Godofredo de Oliveira, Gumercinda Gonda, Rafael Berg, Ângela Beatriz, e Renan Ji. Obrigada por tanta dedicação e tanto amor!

A todos aqueles que me deram a oportunidade de me desenvolver profissionalmente, em especial às equipes da Escola Municipal Professora Marisa Vargas de Menezes e Escola Parque, que me acolheram desde o primeiro momento e revolucionaram a minha prática dentro de sala de aula.

Aos meus professores dos anos iniciais: Ana Paula, Marisa, Janaína e Luzinete, que me guiaram para a licenciatura sem ao menos perceberem. Ao Rodolfo, Rodrigo, Junior e Adriana, meus professores do ensino médio, que viram em mim mais do que eu acreditava ter: estou aqui também por vocês! Obrigada!

À minha orientadora Irene Giambiagi, que desde os primeiros contatos, embora incertos, nunca mediu esforços para dividir comigo tamanho amor pelo ensino.

Aos alunos que por mim passaram: obrigada por me ensinarem tanto!

EPÍGRAFE

*(...) A mãe falou: - Meu filho, você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas
peraltagens e algumas pessoas vão te amar por
seus despropósitos. (BARROS, 1999)*

RESUMO

Esta monografia, de caráter qualitativo e etnográfico, desenvolvida no âmbito de uma escola da rede municipal localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro - RJ, tem como objetivo principal repensar criticamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da alfabetização e do letramento com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, vislumbrando sua formação como leitoras-críticas por meio da leitura literária. Para tal, parte-se de estudos teórico-metodológicos defendidos por Irandé Antunes, Mikhail Bakhtin, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Renilson Menegassi, Bruno Bettelheim e Magda Soares. Ao longo de seis capítulos são analisados temas relacionados à prática escolar do processo de alfabetização e letramento, resultado da busca de respostas às inquietações teóricas decorrentes da vivência realizada. Defende-se à luz da teoria um caminho discursivo a ser considerado no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, que contempla: 1) a leitura literária como um importante instrumento para a concretização do eu-leitor-escritor; 2) a reescrita, a partir dos contos de fadas, como precursora de coautoria; 3) a partilha como parte crucial da aprendizagem. Avalia-se também que o processo de alfabetização e letramento deve ser guiado por práticas significativas e contextualizadas que promovam o protagonismo das crianças nele envolvidas, deixando de lado o aprendizado estabelecido na automação e na reprodução de pensamentos. Considera-se ainda o núcleo social em que esses alunos estão inseridos e os recursos pedagógicos dispostos como importantes elementos da prática docente. As crianças, se bem estimuladas por professores, pela família e pela escola, poderão inserir-se no mundo como pessoas críticas, responsáveis, escritoras e amantes da literatura.

Palavras-Chave: alfabetização; letramento; leitura; leitura literária; literatura infantil; reconto; leitor crítico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA: A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	14
1.1 Do curso de letras na URFJ para a sala de aula: um breve relato	14
1.2 Da teoria à prática: caminhos e descaminhos da ação alfabetizadora	16
CAPÍTULO 2 - LEITURA E ESCRITA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	22
2.1 A leitura literária na sala de aula	22
2.2 Leitura e escrita: os principais desafios nos anos iniciais	26
CAPÍTULO 3 - REVISÃO E REESCRITA: O RETORNO AO TEXTO	30
3.1 A prática do reconto como metodologia-base no processo de alfabetização e letramento	30
CAPÍTULO 4 - DO INDIVIDUAL AO COLETIVO: EU PARTILHO, TU PARTILHAS, ELE PARTILHA, NÓS PARTILHAMOS	35
4.1 A partilha como ponto fundamental para o processo de alfabetização e letramento	35
CAPÍTULO 5 - O CONTEXTO SOCIAL DAS CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: VILÃO OU MOCINHO?	39
5.1 “Professora, que animal é esse aqui?”	39
CAPÍTULO 6 - O ATO DE ENSINAR: TRAJETÓRIAS FAVORÁVEIS	44
6.1 O importante papel da escola para a formação do eu-leitor	44
6.2 O professor assertivo	46
6.2.2 Docência: caminhos para uma prática alfabetizadora por meio da leitura literária	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

INTRODUÇÃO

A ideia de discutir o processo de alfabetização e letramento como campo de pesquisa surgiu a partir de uma experiência de estágio oportunizada pelo projeto Mais Alfabetização¹, implementado na Escola Municipal Professora Marisa Vargas de Menezes. A unidade escolar está localizada na comunidade de Rio das Pedras - Jacarepaguá, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Cabe ressaltar que, antes de sua atual denominação, o espaço pertencente à escola de hoje era integrado à unidade ao lado, de modo que os estudantes tinham um único acesso ao que era conhecido até então como CIEP 301- Lindolpho Collor.

Recuperar esses dados representa para mim uma grande satisfação, pois o CIEP 301 possui uma importância significativa tanto na minha vida de adulta, quanto na infância. O fato de tê-lo frequentado como aluna (2008-2010) e de ter a ele retornado como estagiária (2018-2019) impulsionou-me para que eu criasse boas lembranças com amigos que mantenho até hoje e com professores que tiveram um papel fundamental no curso de graduação escolhido.

Embora o CIEP 301 não permaneça com o nome inicial, ele preserva a mesma estrutura que presenciei durante boa parte da minha vida escolar, bem como a equipe praticamente inalterada. Voltar a essa escola como professora-estagiária significou uma grande alegria e recuperou memórias que comigo guardei com muito carinho e apreço. Comprou parte dessa equipe que um dia me instruiu motivou-me a seguir a trilha dos caminhos da docência. Estar em um lugar em que todos acreditam em você certamente abre espaço para intervenções, diálogos, sugestões, as quais contribuem para as demandas do cotidiano escolar.

Hoje, na nova configuração do espaço, não há apenas um único ambiente educacional, dado que a estrutura se divide em duas instituições diferentes, embora estejam interligadas por um corredor de fundo. Na maior delas, com o nome reformulado, está o CIEP Lauro de Oliveira Lima; na segunda, encontra-se a Escola Municipal Professora Marisa Vargas de Menezes. Ambas as unidades são de fácil acesso, pois estão localizadas na principal estrada que liga a comunidade a bairros vizinhos. Ao redor, é possível observar alguns vendedores

¹“O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em 22 jun. 22.

ambulantes; localiza-se ainda à direita da entrada uma única quadra compartilhada pelas duas escolas.

A Escola Municipal Marisa Vargas de Menezes, em termos de estrutura, é composta por cerca de seis salas de aula organizadas em um único andar térreo. É um ambiente consideravelmente pequeno, se comparado ao da escola ao lado. A unidade dispõe de sala de leitura, almoxarifado, sala dos professores, diretoria e secretariado. Há dois banheiros localizados ao lado das salas de aula, o que me parece suficiente, considerando a quantidade de alunos e a dinâmica da escola. Ambos possuem adaptações para estudantes com deficiências físicas ou necessidades reduzidas. Todas as salas dispõem de ar condicionado e de projetor multimídia. Além disso, há acesso à internet, água filtrada e coleta periódica de lixo. Os alunos são contemplados com alimentação, e o refeitório também é compartilhado com os alunos do CIEP Lauro de Oliveira Lima. Já no que diz respeito ao aspecto social, o espaço educacional é bem aceito pela comunidade pois, em diferentes momentos do ano, a equipe pedagógica preocupa-se em fomentar projetos que integrem família a escola. Presenciei, inclusive, a participação efetiva dos responsáveis na maioria desses programas. Cabe a eles também eleger o representante da família, o qual terá responsabilidades em benefício dessa relação que resulta em encontros para estabelecer metas e propor planos de integração.

Na pequena unidade escolar, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, o ensino escolar concentra-se apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 3º ano). As aulas acontecem nos turnos matutino e vespertino, e em cada sala de aula há em torno de 30 alunos. Além das aulas-base atribuídas aos professores regentes, os alunos dispõem de aulas extras a cargo dos professores das áreas de Educação Física, Língua Inglesa e Artes.

O projeto Mais Alfabetização foi implementado no contexto descrito. No programa, os chamados assistentes alfabetizadores tinham como objetivo oferecer suporte pedagógico às crianças que, de alguma maneira, não revelavam autonomia na escrita e na leitura. Os trabalhos ali realizados eram orientados pelas professoras regentes, que organizavam o apoio pedagógico da maneira como melhor se adequasse às turmas.

Os planejamentos das aulas aconteciam, em sua maioria, de forma individual e em horários que variavam de professor para professor. Por isso, os estagiários do projeto não participavam desse momento específico, mas, amparados pelos regentes, lançavam no portal do projeto todas as atividades desenvolvidas, bem como o desempenho escolar e a assiduidade de cada aluno favorecido. Com relação às atividades propostas, os docentes

faziam uso de apostilas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação e também de atividades extras impressas e por eles produzidas. Como estagiários, estávamos sempre envolvidos nos conselhos de classe e nas reuniões de pais, bem como interagindo ativamente junto aos professores, com acolhimento e espaço para opinar e manifestar sugestões, a fim de melhor superar as dificuldades existentes entre as crianças assistidas pelo programa.

Os alunos contemplados pelo projeto integravam o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental I. Cada professor tinha completa autonomia para guiar o grupo com práticas pedagógicas distintas entre si. Participei do projeto por três períodos ao longo de 2018 e 2019, o que foi fundamental para levantar hipóteses, fomentar perguntas e impulsionar a presente pesquisa.

Para a realização da monografia optou-se pela metodologia qualitativa de estudo etnográfico, compreendendo-a como uma possibilidade de análise e reflexão, como elucidam Lima *et al.* (1996), considerando as experiências vivenciadas por alunos, bem como sua leitura de mundo, elementos favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, delineou-se, a partir de vivências do projeto Mais Alfabetização, um caminho que corroborasse a importância de que a formação de leitores e escritores mirins ocorra de maneira lúdica e lógica, amparada pelo ensino da literatura como elemento fundamental do desenvolvimento da escrita e da leitura dos estudantes nos anos iniciais.

No capítulo um, explico como o programa de estágio na rede municipal de ensino principiou este estudo, valendo-me de um breve relato no qual destaco dados relevantes que são analisados ao longo da pesquisa.

Nos capítulos dois e três, discuto de que forma as práticas de leitura e escrita podem ser ampliadas em sala de aula, por meio de propostas que incentivem a revisão e a reescrita de contos clássicos como aliados na formação do leitor-escritor. Já no capítulo seguinte, enfatizo a importância do diálogo e das trocas literárias como ações formadoras a serem consideradas durante o processo de alfabetização e de letramento.

Por esse motivo, nos capítulos cinco e seis, saliento a importância de considerar o contexto social em que os alunos estão inseridos, favorecendo meios - em particular pela equipe pedagógica - de progredirem em sua autonomia escrita e literária.

CAPÍTULO 1 - ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA: A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eis meu segredo. Ele é muito simples: a gente só enxerga bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos (...) Foi o tempo que você gastou com sua rosa que a tornou tão importante. (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 106)

1.1 DO CURSO DE LETRAS NA UFRJ PARA A SALA DE AULA: UM BREVE RELATO

A ideia de ingressar no projeto Mais Alfabetização, na Escola Municipal Marisa Vargas de Menezes, surgiu a partir de uma conversa informal com uma amiga da Faculdade de Letras. Ela sabia do meu amor por ensinar e do quanto eu queria vivenciar a prática da sala de aula o quanto antes. A mensagem veio por meio do *WhatsApp*, com acesso direto ao edital. Li todas as informações necessárias e desanimei-me ao perceber que o prazo estipulado havia se encerrado.

Conversando com meu namorado, ciente desse contato que eu tive com as professoras da unidade quando ainda era aluna, ele me incentivou a ir até o local e buscar informações mais precisas a respeito do ingresso ao projeto. O fato dessas professoras me conhecerem desde a infância foi um aspecto positivo para me vincular ao programa. Concluído o período de ação docente mediada na instituição, avalio hoje que se tratou tanto de uma conquista pessoal, pois estava onde eu almejava estar, quanto profissional, por ter enriquecido e marcado o meu olhar sobre a prática docente.

A respeito da minha atuação como professora, considero atualmente essa primeira experiência fundamental para meu crescimento profissional, pois transformou a minha visão sobre o ensino, tornando-me mais preparada para ingressar futuramente em outras instituições educacionais.

Esse momento inicial surgiu com muitos privilégios, mas também com diversas dificuldades, pois precisei reavaliar as minhas próprias teorias pedagógicas que vinha adquirindo na Faculdade de Letras. Tive, assim, a oportunidade de trabalhar com diferentes profissionais. Além disso, integrar a equipe da qual faziam parte meus antigos professores forneceu-me meios de observar, pesquisar, propor e intervir nas situações do dia a dia. Em contrapartida, revelou-me um cenário ainda desconhecido por mim: a carência emocional, física e de valores e necessidades consideradas básicas por parte de muitos alunos.

Considero o projeto Mais Alfabetização uma experiência única. Dediquei-me a ele completamente, sem perceber que esse momento seria decisivo para minha formação acadêmica e profissional, e que essa prática, além de me tornar uma pessoa melhor, marcaria a minha formação para, de forma adequada, enfrentar desafios cotidianos da sala de aula.

Hoje, tenho plena convicção da importância do momento relatado, pois quando pude atuar na sala de aula por demanda do estágio obrigatório e como graduanda em Letras, a humanidade vivenciava um período de reclusão marcado pela pandemia da Covid-19, o que me impossibilitou acompanhar turmas e ser orientada presencialmente. Por tal motivo, esse estágio, previsto na grade curricular, ocorreu de forma remota e não me permitiu vivenciar a dinâmica da docência de forma prática. Desse modo, considero que o estágio não-obrigatório no projeto Mais Alfabetização constituiu um caminho decisivo para minha atuação como docente.

Depois que me percebi apaixonada pelo Ensino Fundamental I, comecei a pensar em pontes que existiam entre a formação como professora de Português e as práticas que vinha desenvolvendo nas áreas de alfabetização e letramento. Percebi que ambas as competências estão interligadas ou, pelo menos, considero que deveriam estar. Notei que, por meio da literatura, eu poderia contribuir para a formação de pequenos amantes da leitura, bem como de escritores de sua própria história. É sem dúvida muito gratificante, como professora, ver esse processo acontecer; tal sentimento cresce ao caminhar junto aos alunos quando eles mesmos se percebem leitores.

Embora o caminho apontado pareça, a princípio, de significativos avanços no desenvolvimento das crianças, há também diversos entraves que cercam o atual cenário das escolas e dos professores. Entende-se que muitos desses inconvenientes ocorrem por inúmeros motivos, como, por exemplo, a falta de atualização docente, ou pela desmotivação ao lidar com a realidade desafiadora tanto em termos pedagógicos quanto sociais da maioria das escolas públicas. Por isso, o fracasso escolar acompanha esse cenário, o que, para Patto (1999, p. 17), trata-se de um tema complexo, pois há impasses nas esferas sociais, históricas, políticas, econômicas e na própria concepção de ensino-aprendizagem concebida no contexto escolar e familiar.

Em virtude do exposto, decidi que o objetivo principal que deveria nortear a elaboração de minha monografia precisava estar vinculado à prática proveniente do estágio no município, ou seja, deveria estar relacionado com o campo da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental I. O objetivo geral delineou-se, pois, naturalmente: analiso possíveis caminhos de apropriação do processo de leitura e escrita de

maneira lúdica, lógica e crítica, de modo que a criança se torne leitora e produtora de textos escritos, inserindo-se no mundo com autonomia e criticidade.

1.2 DA TEORIA À PRÁTICA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA AÇÃO ALFABETIZADORA

Na Escola Municipal Marisa Vargas de Menezes, trabalhei sendo orientada por algumas professoras, que tinham diferentes abordagens e métodos, os quais me fizeram reconsiderar os resultados no desenvolvimento de cada aluno. O projeto previa cinco horas semanais por turma, e a disponibilidade de horários ficava a critério do estagiário. Devido às incertezas orçamentárias, o projeto Mais Alfabetização foi interrompido em ao menos três períodos durante o tempo em que nele atuei, nos anos de 2018 e 2019. Essas interrupções não só atrapalhavam a serenidade do projeto, como causavam insegurança quanto às próprias propostas estabelecidas junto à equipe pedagógica.

Em 2018, trabalhei cerca de quatro meses até que houve a primeira interrupção do programa. Quando retornei à escola, a configuração dos horários das turmas e minha disponibilidade anterior haviam mudado: em 2019, passei a acompanhar o trabalho de outras professoras e, conseqüentemente, conheci novas turmas, que totalizaram, ao final do estágio, cerca de 210 alunos. Devido à instabilidade, ao considerar os dois anos, estive não só em sete turmas diferentes (quatro de primeiro ano e três de segundo), como trabalhei com sete docentes que atuavam de maneiras distintas entre si: enquanto umas preferiam que eu atendesse às crianças de forma coletiva, outras pediam-me um atendimento individual. Das duas formas observávamos a evolução de cada aluno e ficávamos realizadas por isso. Porém, analisando posteriormente a situação em que me encontrava e juntando os conhecimentos que adquiri ao longo do curso de Letras, somado às práticas pedagógicas construídas durante os estágios extracurriculares, hoje sugeriria algumas alterações na forma como os conteúdos foram abordados. Tal reflexão se justifica, inclusive, pelo fato de eu ter percebido que muitas vezes o ensino era reprodutor, sistemático, pautado em apostilas e formas de ensino que a meu ver não deveriam ser levadas tão à risca.

Se pudesse voltar a essa primeira experiência em sala de aula, agora como docente, faria algumas mudanças, e a primeira delas teria relação com o uso sistemático das

denominadas *famílias silábicas*² como metodologia-base para todas as situações de alfabetização. Nesse estágio, por exemplo, observei que a maioria (seis) das professoras centralizava sua prática alfabetizadora no método da silabação. Este era funcional para alguns alunos, mas o resultado que tínhamos eram produções literárias com estruturas simples e pouco desenvolvidas, pois os textos desses alunos apresentavam frases muito segmentadas, com construções tais como: “A menina é bonita”, “O menino caiu na lama”, “O gato miou”, etc. Nas produções analisadas, não observava conexão entre as frases, o que dificultava trabalhar a coesão textual. Percebia, então, as crianças como reprodutoras do que lhes era ensinado. Assim, parece-me que o cenário apontado tendia a fortalecer um modelo único de escrita, o que, por sua vez, reforça a expectativa do que é considerado “certo”, afetando, inclusive, o campo imaginativo da criança e tornando o processo de produção textual empobrecido.

Outro ponto a ser destacado que me chamou a atenção com relação às crianças que acompanhei foi sua dificuldade para realizar atividades de interpretação textual, tendo em vista que muitas não conseguiam responder com segurança às questões que lhes eram apresentadas. Olhar para esse processo com a percepção de hoje evidencia-me quantas mudanças ainda é preciso realizar no ensino e como a educação nos anos escolares iniciais tem reflexos na produção e na interpretação textual dos alunos nos anos subsequentes. Porque o que observei foi uma construção não impulsionada por uma lógica, por uma carga de significado, como orienta Irandé Antunes (2020), ou que não busca a funcionalidade daquela escrita, reforçando a ideia de que a escola é um ambiente que ensina a reprodução do pensamento, não a produção do pensamento por si só. A meu ver, a segmentação dessas frases se tornou mais evidente ao notar, em comparação, como um outro processo pedagógico que pude acompanhar, diferentemente dos resultados do ensino sistemático segundo o método de alfabetização por silabação, produziu resultados muito positivos.

No que diz respeito à metodologia utilizada no projeto Mais Alfabetização, percebi que boa parte das professoras se restringia ao ensino sistemático das letras e das denominadas *famílias silábicas*; pouco davam destaque às atividades de leitura e raramente suscitavam a interação do aluno com as inúmeras possibilidades de se ler um livro: com o toque, a observação, o olfato, etc. São leituras que ultrapassam a decodificação dos códigos e que, somadas às demais práticas pedagógicas existentes, reverberam na criança leitora e amante da

²Entende-se como *famílias silábicas* a formação de pequenos agrupamentos compostos por consoantes e as vogais para a constituição de novas palavras, como explicam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 30). É o caso, a título de ilustração, da *família silábica* do B: BA, BE, BI, BO, BU.

literatura. Com relação a esse assunto, cabe destacar que, ao ser orientada pela professora que denominarei Júlia daqui em diante, apenas para fins de identificação, ainda como participante do projeto no município, observei que atividades voltadas para o ensino da leitura ganharam espaço tal qual as demais atividades previstas no planejamento. As crianças ouviam histórias, criavam as suas inferências e construíam suas próprias produções, quando não as estavam interpretando. Nesse caso, o que identifiquei foi que, embora os alunos ainda estivessem na fase de alfabetização, eles conseguiam produzir sentido em suas produções escritas e orais, e somente depois disso, e quando necessário, eram utilizadas as famílias silábicas, mas não de forma isolada e exclusiva. Tal processo era, de fato, bem significativo, pois os alunos procuravam as sílabas que compunham seus nomes, os nomes de seus colegas e familiares, e até as de palavras específicas de produções textuais anteriores ou de contos trabalhados em aula.

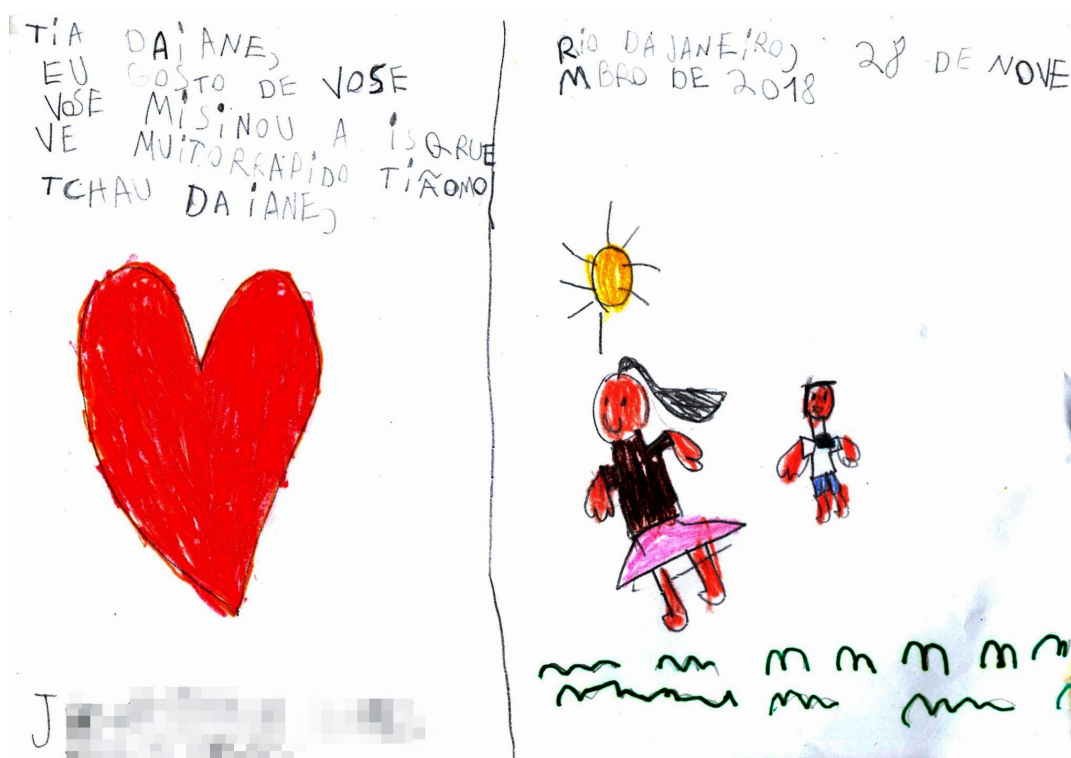
Outro aspecto que observei ao longo do período em que acompanhei a professora Júlia foi o uso de atividades didáticas vinculadas ao contexto social das crianças. Nos projetos desenvolvidos pela escola, por exemplo, toda e qualquer atividade era elaborada por elas e exposta nos murais, em feiras, e também eram apresentadas em teatros e nas reuniões com os pais. Dessa forma, os alunos, além de desenvolverem seu potencial de fala e de escrita, encontravam um objetivo para as atividades, o que tornava tudo mais significativo. Ao perceberem que suas produções estavam visíveis para todos na escola, sentiam motivo de muito orgulho. E essas atividades passavam a fazer mais sentido, pois ganhavam um lugar de destaque no espaço escolar. Lembro de uma vez em que foi trabalhado um livro literário com as crianças e que elas adoraram a obra e a proposta. A professora aproveitou a oportunidade e convidou os alunos a escreverem uma carta para a autora do livro. Todos ficaram empolgados ao perceberem que eram capazes de realizar tal demanda pedagógica, então se dedicaram bastante e realizaram com entusiasmo a atividade. Porém, a maior felicidade deles foi ver que foram respondidos.

Complementando a ideia de utilizar o contexto social como meio de aprendizagem, destaco mais um elemento importante da experiência relatada, que diz respeito à produção de cartas no período da minha saída do projeto, o que recuperou esse primeiro movimento de cartas trocadas pelos alunos com a autora do livro. Nesse momento, a professora e eu aproveitamos para apresentar tal gênero textual, dialogando sobre suas especificidades e orientando-os para que escrevessem suas mensagens a partir da escrita espontânea. O resultado foi positivo, pois observamos nas cartas as principais características correspondentes ao gênero difundido. Percebi também que cada criança tem seu tempo de

escrita, e que, muito provavelmente, se houvesse maior duração para a realização da proposta, mais alunos conseguiriam finalizá-la.

Assim, foi possível perceber as principais inferências que os alunos criaram, caminhando rumo à autonomia na escrita, em decorrência do processo de uma alfabetização voltada para a literatura, com ludicidade e contextualização de atividades implementadas, o que reforça a valorização do desenvolvimento de atividades tais como essa, conforme é possível observar nas imagens a seguir:

IMAGEM 1 - CARTA DE DESPEDIDA DO ALUNO A



Fonte: Daiane Araujo (2018)

Linguagem convencional do texto da imagem 1:

1. TIA DAIANE, / RIO DE JANEIRO, 28 DE NOVEMBRO DE 2018
2. EU GOSTO DE VOCÊ
3. VOCÊ ME ENSINOU A ESCRE-
4. VER MUITO RÁPIDO TE AMO
5. TCHAU DAIANE,
6. ASSINATURA

Note-se que, mesmo tratando-se de um gênero textual pouco conhecido pelos alunos, eles inserem, tanto na parte introdutória quanto na finalização da mensagem, características pertencentes a esse tipo de texto, como são apresentadas nas imagens contidas neste capítulo.

Nas ilustrações 1 e 2 verifica-se o registro do vocativo/saudação (Tia Daiane; Oi querida Daiane). O local e a data, constituintes fundamentais na elaboração do gênero discutido, aparecem apenas nas imagens 1 e 3. Já no que diz respeito aos elementos despedida e assinatura, eles aparecem nas três produções, talvez pelo fato dos alunos considerarem a veracidade do acontecimento que envolvia tal prática. Afinal, terminava ali o meu contato com eles, o que os motivava a entregar-me um registro em forma de recordação, bem como reforçava-se a importância do reconhecimento de autoria.

IMAGEM 2 - CARTA DE DESPEDIDA DO ALUNO B



Fonte: Daiane Araujo (2018)

Linguagem convencional do texto da imagem 2:

1. OI QUERIDA DAIANE POXA EU NÃO GOSTEI
2. ESTOU TRISTE POR VOCÊ IR EMBORA
3. FOI MUITO LEGAL
4. E FIM, BEIJO

IMAGEM 3 - CARTA DE DESPEDIDA DO ALUNO C



Fonte: Daiane Araujo (2018)

Linguagem convencional do texto da imagem 3:

1. RIO DE JANEIRO, 28 DE NOVEMBRO
2. MUITO OBRIGADO POR PASSAR
3. CINCO (5) MESES
4. ASSINATURA

Diante das imagens observadas e da discussão iniciada a respeito do processo de ensino-aprendizagem, reafirma-se o caminho que se pretende estabelecer por meio desta pesquisa. Interessa, portanto, valer-se das práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto Mais Alfabetização, somadas a referenciais metodológicos que reforcem ou atenuem propostas utilizadas no contexto educacional, de modo que as discussões aqui apontadas sirvam de orientação para reconsiderar a direção em que determinadas abordagens estão se encaminhando.

CAPÍTULO 2 - LEITURA E ESCRITA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.1 A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua plena inserção no mundo da escrita. (SOARES, 2021b, p. 143)

Ao pensar no campo da alfabetização numa perspectiva histórica, verifica-se a forma pela qual a leitura foi concebida durante o século XIX, sendo concebida como o caminho fundamental para alfabetizar, o que reforça as práticas pedagógicas propostas até esse período. Nesse sentido, Soares (2021a) ressalta que até mesmo nas definições de dicionários relacionadas a esse processo, a leitura é priorizada. No entanto, essa prática muitas vezes é implementada por meio de outras demandas. É o caso, por exemplo, de um determinado professor que pretende ensinar sobre o uso ortográfico da letra “R” no meio das palavras, e para isso escolhe um texto aleatório que contenha diversos usos da característica fonética em questão, para chamar a atenção dos alunos para a regra posta. Esse exercício é um caminho, mas não deve ser de uso exclusivo. Não é tampouco a atividade ideal, pois tendenciosamente constrói-se com os alunos a ideia de que os textos pressupõem o ensino gramatical. Considerando tal proposta equivocada, Lajolo (1986, p.52), inclusive, é precisa ao afirmar: “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser.”

Em um outro cenário, os professores tendem a acreditar que por meio de uma extensa lista de leituras literárias obrigatórias pré-estabelecidas por eles para seus alunos estarão auxiliando-os em sua melhor formação, o que para Freire (1989, p. 12) se trata de uma insistência equivocada:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler.

Para Paulo Freire, os textos precisam ser minuciosamente trabalhados para então serem compreendidos, não memorizados de forma mecânica. Nesse mesmo sentido, Soares (2021a, p. 143) discorre sobre como deve acontecer o momento da leitura:

(...) não basta que a história seja lida, é necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão, a partir do título, da ilustração que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas

de compreensão, de inferência, que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes.

No projeto Mais Alfabetização, por exemplo, a maioria das leituras realizadas em sala de aula ficava restrita a textos de apostilas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), voltadas para exercícios de fixação que tinham como objetivo alfabetizar e letrar, ajustar a ortografia ou exercitar a leitura, etc. Percebi, de modo geral, que os alunos não se empolgavam tanto com as propostas, e que aqueles que estavam em um nível mais avançado de letramento do que os demais colegas realizavam a atividade muito rapidamente; também, vez ou outra, sentiam-se deslocados devido à discrepância do tempo de conclusão de suas tarefas.

Em contrapartida, havia uma turma de primeiro ano que, adequadamente inserida em atividades voltadas para a leitura literária, revelou facilidade na elaboração das propostas. Nesse caso, a professora regente motivou os alunos com novas leituras coletivas, diálogos e ilustrações, e relacionou essa prática com atividades que partiam do dia a dia das crianças ali presentes.

Um olhar voltado para as propostas que se desenvolvem no cotidiano dos alunos é fundamental para ampliar suas percepções sobre a leitura e a escrita. É importante destacar que tais elementos estão presentes na rotina de qualquer indivíduo, pois todos se comunicam o tempo todo e de diferentes maneiras. Atribuir a ação de dialogar a atividades descontextualizadas ou que procedam de propostas pedagógicas mecânicas significa limitar as suas infinitas implicações. Além disso, reforça-se a ideia de que muitos alunos dispõem da prática leitora ao recusarem leituras de sala de aula, julgando-as como entediantes, porque são usadas apenas para aquele fim; não há uma utilização prática em sua vida diária, como afirma Kleiman (2002). Por isso, precisa-se efetivamente trabalhar a literatura como uma prática social, promovendo um movimento de identificação que só é capaz de acontecer por meio de obras literárias que despertem o prazer do estudante.

Esse vislumbre de leitor e obra acontece por intermédio da leitura literária, quando os alunos, em contato com diferentes gêneros textuais, por desejo pessoal, indicações de amigos ou influenciados pelos clubes de leitura, submergem-se na literatura em busca de seu próprio prazer ao ler, selecionando os gêneros textuais preferidos e, algumas vezes, compartilhando-os com mais pessoas que tenham esse mesmo interesse. É, portanto, um excelente meio a ser desenvolvido em sala de aula, pois a leitura literária torna possível que os alunos ampliem sua visão de mundo, explorando sua subjetividade, já que essa prática tem

como maior feito produzir uma identificação do sujeito leitor com a obra, situação esta em que o leitor toma para si os sentimentos e as situações vivenciadas pelos personagens da narrativa, como discorrem Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013).

Um caminho oportuno para implementar a leitura literária nos anos iniciais escolares é apresentar às crianças o gênero conto. Há nele um amplo cenário a ser explorado, o qual dialoga com a realidade e a inverossimilhança do fantástico. Dessa forma, há diversas possibilidades de tratar questões sociais que aparecem nos dois contextos: o real e o imaginário. Crianças dessa faixa etária são motivadas pelo mundo do fantástico, e passam a produzir narrativas orais ou escritas com propriedade imaginativa. E aos poucos são inseridas, por meio do prazer de ler, no registro escrito. Porém, um problema observado na maioria das turmas que estavam envolvidas no projeto Mais Alfabetização diz respeito às propostas estabelecidas vislumbrando o trabalho com obras literárias. Das setes turmas que acompanhei, apenas uma trabalhou o gênero supracitado, seja como ação formadora do processo de alfabetização e letramento, seja como envolvimento no próprio prazer literário. Tal dado permite-me identificar que, no contexto analisado, pouco se explora o caráter lúdico dos contos, bem como a diversidade dos textos literários, desconsiderando-se assim suas contribuições positivas para o ensino, especialmente em turmas em estágio de apropriação inicial da escrita e da leitura.

Outro dado relevante que surgiu durante o estágio extracurricular diz respeito às possíveis versões de um mesmo conto. Como dito anteriormente, pouco se explora esse gênero, mas, quando isso acontece, os professores limitam-se aos considerados clássicos, o que acaba reduzindo a própria literatura a um único modelo considerado ideal ou de prestígio. Mostrar para as crianças que outras versões de um mesmo conto existem, ou até problematizar os considerados clássicos, amplia o ponto de vista dos alunos, coloca-os em diferentes perspectivas e os incentiva a desenvolver, cada vez mais, o olhar crítico e empático, o que é imprescindível nessa etapa do ensino fundamental I, já que eles ainda estão descobrindo os outros ao seu redor.

Com relação ao trabalho dos contos clássicos em sala de aula, Peres, Marinheiro e Moura (2012, P.11) defendem que:

Em relação aos livros de literatura infantil, é notória a necessidade de ampliarmos nosso repertório, não “descartando” os contos de fadas considerados como os “clássicos”, mas colocando[-os] em situação de igualdade com outras obras literárias, outras representações culturais.

Dito isso, percebe-se que a literatura de sala de aula ainda é carente de valores sólidos nas escolas brasileiras. Pouco espaço destina-se à literatura no planejamento escolar, como também pouco se explora a pluralidade cultural em que os alunos estão inseridos.

A respeito das leituras literárias oferecidas em ambientes educacionais, apesar de haver um crescimento significativo de personagens negros como protagonistas nas publicações editoriais para crianças, ainda é necessário ampliar esse repertório, como bem elucidam Peres, Marinheiro e Moura (2012), promovendo uma reflexão acerca dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula. É importante destacar que alguns professores, ao optarem predominantemente por livros com protagonistas brancos para leituras em sala de aula, parecem ignorar com suas ações a construção de mundo da perspectiva dos alunos negros, os quais não se identificam com as tais histórias e vivem compreensão de mundo e uma construção identitária negadora de suas origens culturais. Diferentemente da identificação natural que as crianças brancas experimentam ao ler livros com protagonistas brancos, as crianças negras passam a não se reconhecerem nas literaturas de mundo mostradas pelos livros, como denunciam Peres, Marinheiro e Moura (2012).

No que diz respeito ao ensino do gênero conto com personagens negros como protagonistas, com especial atenção para o cenário sociohistórico e cultural brasileiro, sugerem-se os livros da coleção *De lá pra cá*, publicado pela Mazza edições (2020). Esse conjunto é composto pelas seguintes obras: *Rapunzel e o Quibungo*, *Chapeuzinho Vermelho e o boto-cor-de-rosa*, *O Pequeno Polegar*, *Afra e os três lobos-guarás*, *Cinderela e Chico Rei* e *Joãozinho e Maria*, que são adaptações dos contos clássicos escritos por Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, com ilustrações de Walter Lara. Além de constituírem narrativas do conto fantástico, em tais obras exploram-se aspectos fundamentais para a construção do leitor mirim, compreendendo o papel social da leitura literária que está entrelaçado na formação do indivíduo como parte do coletivo. Sua leitura permite formar as primeiras identificações de personagens, bem como complementar elementos mágicos, marcadores temporais, desfechos empolgantes, etc. São livros que promovem o desenvolvimento crítico e autônomo dos alunos, e que contribuem para a formação de questionamentos e posicionamento no mundo para diversos campos do conhecimento, principalmente para o reconhecimento de si e do outro.

Quanto ao primeiro contato com os livros literários, faz-se necessário proporcionar às crianças leituras constantes de histórias, tanto àquelas que estão em processo de alfabetização, como às que ainda não foram introduzidas nesse cenário. Essa inserção ao mundo da leitura não deve ser considerada uma escolha prematura, mas sim assertiva, já que

se as crianças não se encantarem pelo domínio literário nos primeiros anos de vida, pergunto-me quando o farão. Antunes (2014) revela um dado alarmante no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa ministradas para crianças que, teoricamente, já passaram pelo processo de alfabetização e letramento. Segundo a pesquisadora, o cenário é de pouca leitura, quase nada de escrita de textos, pouca oralidade (formal), poucas atividades de ampliação vocabular, poucas atividades de pesquisa, de análise, de reflexão e muita classificação.

Dito isso, a literatura, de antemão, precisa ser apresentada como um importante pilar do desenvolvimento infanto-juvenil. Utilizar leituras - sejam elas literárias ou não - apenas para o ensino de gramática, por exemplo, esgota todas as possibilidades de se trabalhar com essas obras pelo fato delas conterem elementos fundamentais a serem debatidos e pensados socialmente. Portanto, acredito que o texto literário não deve ser uma desculpa para embasar um conteúdo pedagógico, e também não pode, por si só, restringir-se a apenas uma realidade cultural.

2.2 LEITURA E ESCRITA: OS PRINCIPAIS DESAFIOS NOS ANOS INICIAIS

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1986, p.59)

Durante o projeto Mais Alfabetização, notei que havia crianças que diziam saber escrever, mas que, ao mesmo tempo, afirmavam não saber ler. Isso se justifica pelo fato de que há diferentes processos que estão por trás do descobrir-se alfabetizado. Soares (2021a, p. 63), citando Ferreiro, explica: “(...) a conceitualização da atividade que chamamos de ler é muito mais complexa do que a que chamamos escrever”. Por isso, as crianças costumam ter mais facilidade para o registro da escrita do que para a leitura de textos. Esse cenário pode ainda se agravar, ao se considerarem os alunos ausentes do processo de apropriação escrita e literária, frutos de uma aquisição “mecânica não-acionada”, como apontam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 30).

Nas escolas consideradas tradicionais, por exemplo, o ensino é pautado pela reprodução do conhecimento centralizado na figura do professor. Os recursos mais utilizados para aprender são por meio de repetições, da absorção do conteúdo e da passividade, após o qual espera-se, por fim, que o aluno acabe memorizando o conteúdo ensinado, sem nenhum

protagonismo. Esse cenário continua se repetindo, uma vez que “as teorias da educação que nortearam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola tal como a concebemos como instituição de ensino”, como aponta Leão (1999, p. 188). Já no que diz respeito aos anos iniciais de ensino, nessas mesmas escolas são ensinadas aos alunos ordens alfabéticas e numéricas para facilitar-lhes a memorização das letras e dos algarismos. Considero que o desenvolvimento de atividades por meio da fixação decorrente de repetições exaustivas não é o melhor cenário a ser percorrido pelos professores e pelos alunos, pois a criança fica limitada a um padrão de conteúdos de aprendizagem inicialmente apresentado. O que ocorre em situações desse tipo é que quando lhe são apresentados elementos de fora do contexto conhecido - muitas vezes, inclusive, memorizados sem compreensão-, ela não os reconhece e sente-se insegura para responder com autonomia às atividades propostas. Do que adianta, portanto, ensinar por meio da repetição se ao invés dessas crianças aprenderem elas são motivadas a reproduzir mecanicamente algo cuja função social desconhecem?

Essa memorização dos elementos que fazem parte do desenvolvimento alfabético de algumas crianças, refutada teoricamente por Piaget, como apontado por Ferreiro e Teberosky (1999), não só prejudica o avanço cognitivo dos alunos como limita a apropriação do conhecimento. Ao contrário, considero que esta deve ocorrer de maneira significativa e crítica a partir da perspectiva do aluno, construindo sua interação com o objeto “escrita”, levantando hipóteses e formando conceitos, como defende Soares (2021a, p. 66). É por isso também que o método da silabação é questionado por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 30):

(...) Até que ponto é sustentável a ideia de que se tem de passar pelos rituais de “ma-me-mi-mo-mu” para aprender a ler? Qual é a justificativa para se começar pelo cálculo mecânico das correspondências fonema/grafema para então se proceder, e somente então, a uma compreensão do texto escrito?

Durante o projeto Mais Alfabetização, a turma de primeiro ano, citada no capítulo anterior, foi adequadamente inserida em um ambiente variado de leituras, o que possibilitou às crianças participar de diferentes propostas pedagógicas que dialogavam com a sua demanda. Recuperando as fotos inseridas no capítulo introdutório, bem como as discussões lá iniciadas, verifica-se que ao trabalhar o gênero carta, motivados pela minha saída do projeto, os alunos se empenharam na escrita espontânea. É interessante perceber que ambas as produções apresentam coesão textual, bem como características pertencentes ao gênero apresentado.

Para sustentar tal argumentação, observa-se, que nas imagens 1 e 3, produzidas consequentemente pelos alunos A e C, a presença de data na parte superior da folha, sugere que os alunos reconheciam-na como um elemento inaugural do texto em destaque. Já na imagem 2 do aluno B observa-se que, apesar de não ser datada, ele preocupou-se com saudar o interlocutor da mensagem: “Oi, querida Daiane”, assim como na imagem 1 do aluno A: “Tia Daiane”, o que reforça a ideia da escrita como uma prática discursiva (SMOLKA, 2008), a qual se dirige para outro na expectativa de uma resposta.

Já na imagem 2, do aluno C, é possível perceber a relação que a criança criou entre os gêneros carta e conto, pois ao finalizar sua mensagem ele utiliza a expressão "e fim" como marcador conclusivo do que se dispôs a dizer comunicando, diretamente ao interlocutor, que sua mensagem terminara. Dessa maneira, reforça-se a ideia do quão alinhadas e significativas precisam ser as propostas pedagógicas, uma vez que os próprios alunos construirão suas inferências, procurando relacioná-las ao ambiente em que estão inseridos. Nesse caso, o aluno C recupera o marcador temporal (“e fim”) dos contos trabalhados em sala de aula e o insere no novo gênero apresentado.

Sobre o ato de escrever, Antunes (2020) defende que é uma competência a ser desenvolvida através de atividades persistentes e diárias, as quais devem andar em conjunto com a leitura e ser relacionada às práticas sociais. As tarefas propostas, por sua vez, não podem ser vazias de significados e desvinculadas de atividades anteriores, mas devem traçar uma linearidade e pertencer a um contexto. Precisa-se também levar em consideração que ao produzir um texto existem dois sujeitos envolvidos: o que escreve e o seu interlocutor. Desse modo, reafirma-se a interação estabelecida por meio da efetivação de uma linguagem responsiva, defendida por Bakhtin (1992, p. 294 *apud* COSTA VAL, 2003, p.54): “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro”. Por isso, o aluno também espera do professor uma resposta ao seu texto escrito; quando isso não acontece, anula-se da linguagem a ação interativa que deveria ser levada em consideração.

É por intermédio do diálogo entre o professor e os alunos que se realiza um momento de produção de sentido, de fala e de trocas significativas. Se, ao invés disso, os alunos receberem o silêncio do docente como uma prática que apenas valida o “certo” ou “errado”, o “feito” e o “não feito”, bem como a atribuição de notas, o docente tão logo afastará dos estudantes as reais possibilidades de interação atribuídas à linguagem.

Dito isso, ao construir um texto, devem-se levar em consideração as orientações defendidas por Antunes (2020), as quais devem ser apresentadas com clareza para os alunos,

como, por exemplo, a importância de se ter um escritor que escreve para um destinatário, ou seja, vincular essa prática a um objetivo. Deve-se também salientar qual será o contexto de circulação da mensagem produzida, quais suportes serão utilizados, em qual gênero essa escrita será reconhecida, e o nível de monitoramento que leve em consideração o contexto social em que esse aluno está inserido. As formulações devem ser claras e objetivas, e os alunos precisam conhecer a temática, o objetivo do texto, a forma de compô-lo, as convenções de escrita e as etapas de realização. A forma de produção textual deve responder para quem se está escrevendo, para que, em qual gênero textual, com qual suporte e em que registro.

De igual modo, a leitura também precisa ser ressignificada, desassociando-a de atividades em sala de aula que se limitam a propostas de reconhecimento de elementos gramaticais, exercícios de decodificação e pareamento. Também é preciso reformular a finalidade com que essas propostas são desenvolvidas, já que, muitas vezes, são concedidas exclusivamente com o objetivo de avaliar os alunos, como bem elucida Kleiman (2002).

Dessa forma, os alunos poderão usufruir de uma prática significativa que refletirá em sua formação leitora-escrita.

CAPÍTULO 3 - REVISÃO E REESCRITA: O RETORNO AO TEXTO

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vem do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal) mas das suas qualidades literárias - o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte. (BETTELHEIM, 2002, p. 12)

3.1 A PRÁTICA DO RECONTO COMO METODOLOGIA-BASE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A reescrita pode ser uma das etapas mais importantes do processo de alfabetização e letramento, caso ela seja implementada nas propostas pedagógicas, pois por meio dela o aluno retorna ao texto original, reflete e reformula as ideias iniciais. É a partir dessa revisitação que se sugere um novo registro escrito, proveniente de diferentes trocas realizadas em sala de aula, motivadas por leituras pré-selecionadas pelo professor. Colaborando com essa ideia, entende-se a reescrita como um discurso citado, pois o aluno assume o lugar de reprodução do conteúdo escrito, no discurso de outro, como defendem Goulart e Wilson (2013, p. 55). Trabalha-se a reescrita no intuito de que as crianças produzam um texto que já conhecem bem, de modo que não fiquem preocupadas com o “como” escreverão. Por isso, os contos de fada são um importante gênero literário que pode ser explorado nessa prática, já que eles costumam fazer parte de suas primeiras experiências leitoras e, espontaneamente, conquistam a preferência dos alunos por constituírem narrativas fantásticas. Além disso, influenciam a formação da personalidade, incentiva-os a vencer os obstáculos e os colocam em diferentes perspectivas.

Ou seja, o gênero conto, assim como outras narrativas populares, retrata questões sociais a respeito dos desafios da existência humana, considerando seus aspectos linguísticos, emocionais e culturais, pois nele encontram-se os principais acontecimentos da vida que as crianças estão começando a experimentar: inevitabilidade da morte, maldade, envelhecimento e dramas. É, portanto, uma maneira de se ater aos seus próprios inimigos, elaborar maneiras de enfrentá-los, o que acontece intuitivamente, como afirma Costa (2003).

Tal gênero literário também exerce uma função de influência positiva na formação dos alunos, como afirma Bettelheim (2002), quem defende que além da leitura de contos favorecer a imaginação, ela contribui para seu crescimento interior. Goulart e Wilson (2013, p. 12) recuperam em Bakhtin (1988) a finalidade da reescrita a partir do gênero supracitado:

Tendo já sido estudado, espera-se que a reescrita do conto, ainda que se aproxime do original, não o reproduza. A reescrita, compreendida como discurso citado, de acordo com a formulação de Bakhtin (1988), possibilita refletir sobre a dinâmica dos processos discursivos ali envolvidos, pois explicita como se dá a apropriação do discurso de outrem, no esforço de reprodução. Nas tentativas de reprodução do conto original, pode-se observar que as intervenções discursivas dos sujeitos revelam formas de compreensão do escrito, além dos conhecimentos de que eles dispõem para recontar a história. Permitem, desse modo, compreender as possibilidades enunciativas das crianças, para além do conto que está sendo reproduzido, numa perspectiva de coautoria.

Dessa maneira, ao propor atividades de reconto, os alunos são convidados a recuperarem leituras compartilhadas anteriormente, e assim, as crianças assemelham-se àqueles contos com os quais se identificam, garantindo-lhes mais propriedades de contar às outras pessoas, colocando em prática a atividade discursiva relacionada com a linguagem (BAKHTIN, 2017). Por fim, os estudantes esquematizam suas ideias principais para registrarem-nas de acordo com sua particularidade.

É válido dizer que, junto com a proposta de reescrita, está também a ação da revisão. Ambas as operações trabalham em cooperação, pois ao reescrever o aluno precisa voltar ao texto original para garantir-lhe segurança e avançar na nova etapa de construção textual que se dispõe a fazer. Sobre tais procedimentos, Menegassi (2013, p.111) discorre:

(...) são processos complementares, pois juntos auxiliam a melhor construção do texto. Por meio da revisão, o autor analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos, observando se suas escolhas colaboram para que seus objetivos sejam atingidos. (...) Dessa maneira, fazendo e refazendo [o texto] quantas vezes for preciso, o autor melhora a qualidade do seu texto e, por conseguinte, amplia seu desempenho na escrita.

Na Escola Municipal Marisa Vargas de Menezes um dos vários contos clássicos trabalhados com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I foi "Os Três Porquinhos e o Lobo Mau". A história foi lida na sala de aula pela professora regente e, juntos, alunos e professora, construíram oralmente as primeiras inferências do conto.

Depois de vários encontros, momentos de partilhas, reconhecimento de personagens, problemática e solução, os alunos foram convidados a ouvir uma outra versão desse mesmo conto de nome "Os três lobinhos e o porco mau"³, em que o autor coloca os mesmos personagens em diferentes perspectivas, motivando os alunos a uma interessante discussão sobre empatia e diferentes pontos de vista. Depois desse momento interativo, a professora estimulou os alunos a recontar as narrativas de acordo com sua ótica. O resultado apresentado

³ TRIVIZAS, Eugene. **Os três lobinhos e o porco mau**. Trad. Gilda de Aquino. 1 ed. São Paulo, Brinque-book, 1996.

foram produções muito bem elaboradas, com construções de sentido próprio, as quais Bettelheim (2002, p.13) defende:

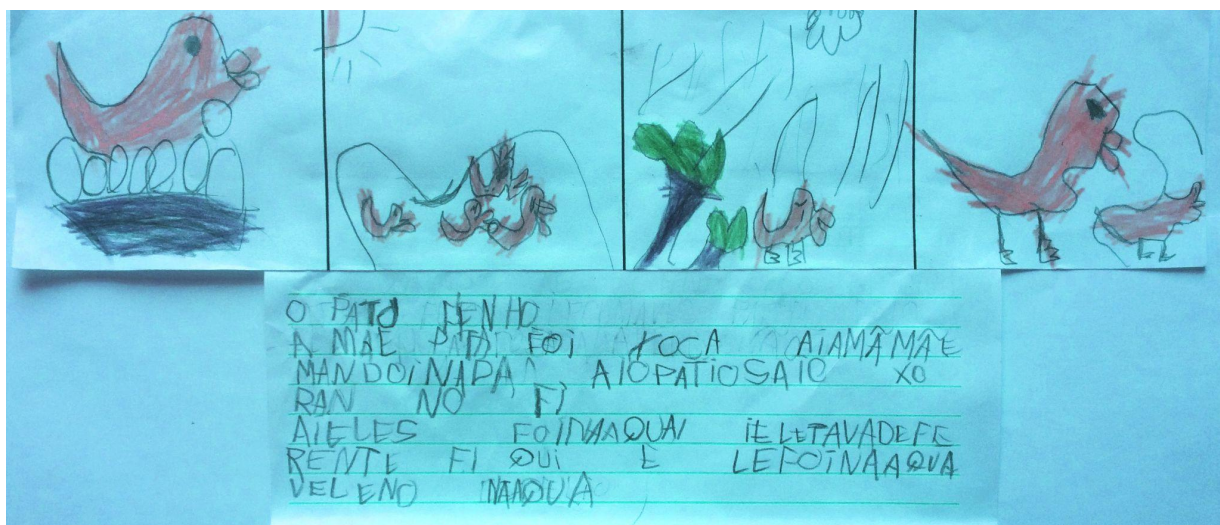
A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.

Vale ressaltar que nesse primeiro momento de reescrita, a professora e eu não ficávamos corrigindo os considerados “erros gramaticais”, dado que o objetivo da atividade consistia em apenas estimular o registro e a criatividade do aluno. Depois, nós duas observávamos com atenção a produção e fazíamos perguntas aos alunos que estimulavam a interação e a reflexão sobre essa escrita, tais como: “Quero escrever a palavra *minha*. Como faço o pedacinho MI que tem em *Miguel?*”, e as crianças rapidamente associavam a sílaba à referência, respondendo à pergunta rapidamente. O ato dessa escrita espontânea acontecer revela que a criança está adquirindo independência como escritora. Isso, de fato, é muito importante, pois desse modo ela dependerá cada vez menos do professor para que sua escrita se concretize.

Outro relato importante acerca da proposta de reescrita ocorreu na leitura do conto clássico “O patinho feio”, também realizada em sala de aula pela professora regente. Depois de dialogar sobre a narrativa, a identificação dos personagens e a problemática, ela e eu propusemos aos alunos que reescrevessem a mesma história, cada qual empregando os saberes construídos até aquele momento, incentivando-os à escrita espontânea.

Para auxiliar os alunos no encadeamento textual, sugerimos a ilustração prévia dos principais acontecimentos da narrativa, o que possibilitaria resgatar informações esquecidas durante o registro escrito, como apresentado na imagem a seguir:

IMAGEM 4 - REESCRITA DO CONTO “O PATINHO FEIO” REALIZADA PELO ALUNO D



Fonte: Fernanda Teixeira (2018)

Linguagem convencional do texto da imagem 4:

1. O PATO FEIO
2. A MÃE PATA FOI CHOCAR. AÍ A MAMÃE
3. MANDOU IR NADAR. AÍ O PATINHO SAIU CHO-
4. RANDO NO FIM
5. AÍ ELES FORAM NA ÁGUA. AÍ ELE LEVANTA DIFE
6. RENTE. É QUE ELE FOI NA ÁGUA
7. VÊ ELE NA ÁGUA

Apesar do registro escrito ter ocorrido sem intervenção, verifica-se a potente construção da escrita desse aluno, pois conseguiu inserir os acontecimentos mais importantes da história de forma sequencial. Embora não haja autonomia ortográfica, o sentido da mensagem não se perde, confirmando que o processo de alfabetização e letramento do aluno possibilita a manifestação das competências e das funções sociais relacionadas à linguagem. Já com relação à produção textual por meio da escrita espontânea produzida pelos alunos, Soares (2021b, p. 86) explica:

(...) em situações de produção espontânea, alunos mesmo ainda na fase de alfabetização escrevem verdadeiros textos - textos com alto grau de informatividade e unidade temática -, utilizam-se de elementos de coesão que dão coerência e continuidade à narração.

Assim, pude perceber que a maioria dos alunos dessa turma de primeiro ano conseguiu construir um texto lógico, com partes interligadas, inclusive com o emprego do conectivo “aí” funcionando como recurso de conexão de sentido, como ocorre na imagem 4 do aluno C. Tal situação permite-me inferir que as crianças percebiam que precisavam utilizar algo que fizesse um elo entre os trechos e usavam o que era mais comum a elas na fala, apontando para a concretização da autonomia literária por parte do aluno, refletindo-se na apropriação de uma das funções sociais da escrita.

Dito isso, considero as atividades de reescrita e revisão textual imprescindíveis para os alunos que estão em processo de alfabetização e letramento, pois incentivam-nos a apropriar-se dos elementos da linguagem escrita, reelaborando suas ideias e desenvolvendo conhecimento crítico a partir dos gêneros textuais apresentados, os quais, por sua vez, promovem uma postura ativa do estudante, ampliando-lhe a possibilidade de dizer de diferentes formas o que já foi dito.

CAPÍTULO 4 - DO INDIVIDUAL AO COLETIVO: EU PARTILHO, TU PARTILHAS, ELE PARTILHA, NÓS PARTILHAMOS

4.1 A PARTILHA COMO PONTO FUNDAMENTAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nada é, pois, mais coletivo que a atividade da linguagem.
(ANTUNES, 2014, p. 19)

No aspecto histórico-social, vincula-se o termo linguagem às atividades realizadas pelos alunos de forma individual que vez ou outra são propostas pelo professor de Língua Portuguesa. Umas, com o objetivo apenas de trabalhar o ensino gramatical; outras, que para além disso foram propostas para melhorar o desempenho da leitura e a capacidade interpretativa dos estudantes, várias dessas sem corresponder a um contexto particular. Porém, ao se refletir a respeito da linguagem deve-se levar em consideração que é através do coletivo que ela se realiza: “(...) toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com o outro interlocutor”, como defende Antunes (2014, p. 18). Desconsiderar tal constatação dificulta o processo de aprendizagem do aluno, o qual está em diferentes âmbitos comunicativos.

Desde o nascimento até a morte, os indivíduos estão integrados em um sistema comunicativo multifacetado, como aponta Soares (2021a), pois para além da oralidade, carregam consigo variadas maneiras de se comunicar com o mundo e com os outros ao redor. Por meio da conversação estabelecem-se ideias, reconfiguram-se perspectivas, reavaliam-se posicionamentos, tomam-se decisões. Essa reelaboração do pensamento e do agir humano é proveniente da interação com o outro, pois somos seres sociais. Por isso, na linguagem, além da interação, tem-se a ideia da reciprocidade, da troca, da partilha, como bem discorre Antunes (2014). Tais elementos são importantes e devem ser considerados imprescindíveis no processo de alfabetização e letramento. É importante, então, propor momentos em sala de aula para a partilha de obras literárias, conversação, manifestação de pontos de vista, pois, desse modo, a criança é estimulada a participar de atividades comunicativas, experimentando diferentes maneiras de se colocar no mundo, desenvolvendo seu senso crítico e empático, estabelecendo estratégias de negociação.

Na leitura de um texto coletivo, por exemplo, podem-se provocar inúmeras perguntas. E ao se obter as respostas dos alunos, concebe-se à linguagem a propriedade de ser

responsiva. Eles, por sua vez, procurarão dizer aquilo que julgam ser a resposta que o outro quer ouvir. Vemos, dessa forma, que a linguagem diz respeito mais ao outro do que a si mesmo. A esse respeito, Antunes (2014, p.18-19) recupera em Faraco e Tezza uma considerável definição para esse dado: “Quando usamos a linguagem, nós somos nós mesmos mais a pessoa que nos ouve ou nos lê”.

Apesar disso, não se pode reduzir a linguagem a apenas trocas, pois ela por si só é uma ação, é um agir com o outro, é provocar uma resposta, seja ela positiva ou negativa, promovendo um contexto de interação, como explica ainda Antunes (2014, p. 20):

A atividade verbal permite a execução de uma grande pluralidade de propósitos, dos mais sofisticados aos mais corriqueiros (defender, criticar, elogiar, encorajar, persuadir, convencer, propor, impor, ameaçar, prescrever, prometer, proteger, resguardar-se, acusar, denunciar, ressaltar, expor, explicar, esclarecer, justificar, solicitar, convidar, comentar, agradecer, xingar e muitos, muitos outros); propósitos que podem ser mais ou menos explícitos, diretos, expressos com “toda as letras” ou “em meias palavras”.

Ou seja, nas atividades diárias sempre há um interlocutor que condiciona os atos de linguagem a serem utilizados pelo falante. Por isso, reforça-se a ideia de que a escola deve propor práticas que desempenham tais especificidades.

No que diz respeito às propostas que envolvam as crianças em um cenário de inserção verbal, destaco que durante o projeto Mais Alfabetização os alunos eram convidados a apresentar aos responsáveis suas principais atividades elaboradas ao longo do bimestre (imagem 5). Esse dia era aguardado com muitas expectativas pelos alunos e pelos familiares, pois garantia-lhes espaço para atuar, cantar, recitar, falar, etc., reforçando a efetivação de práticas verbais como as que Antunes cita no parágrafo anterior.

IMAGEM 5 - APRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA FEIRA LITERÁRIA



Fonte: Daiane Araujo (2018)

Entretanto, em Costa Val e Rocha (2003, p. 54) constata-se que muitas das atividades propostas pelos professores são solitárias, por isso elas propõem um novo modelo de se relacionar com os textos, o que, por sua vez, implicará um modo diferente de se relacionar com as pessoas e consigo mesmo.

Com relação a essa afirmação, eu mesma observei que nos encontros realizados entre a escola e a comunidade envolvidas no projeto supracitado promovia-se o protagonismo do aluno, pois as crianças participavam desses momentos, optando por planejar e apresentar aos pais as propostas de que mais gostavam. Apesar de que nesses encontros oferecia-se aos alunos uma prática literária atrativa, com espaços reservados à leitura, faltava ainda proporcionar-lhes momentos de diálogo entre eles próprios, como rodas de conversas, trocas literárias, pequenas apresentações, as quais não deveriam constituir momentos exclusivos, mas práticas diárias, pois, como afirma Bakhtin (2017, p. 2019):

(...) o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2017, p. 219)

Por isso a escola, ao possibilitar espaços para a comunicação, colabora para a formação de indivíduos atuantes socialmente, conceito que Ferreiro e Teberosky (1999, p.32) assim definem:

Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo.

Dessa forma, os alunos em contato com práticas discursivas utilizam estratégias de se colocar em diferentes espaços que ocupam, desenvolvendo responsabilidade afetiva com relação ao que falam e o que ouvem, ampliando seu repertório como leitores e como sujeitos atuantes na comunidade da qual formam parte, como reforça Schmitz-Boccia (2012, 102), que defende que “O diálogo (...) se mostrou um modo eficiente para que os alunos fossem expostos a uma ampla gama de ideias, modos de leitura e estratégias, que os fizeram superar uma compreensão simplista ou literal”.

CAPÍTULO 5 - O CONTEXTO SOCIAL DAS CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: VILÃO OU MOCINHO?

O leão não sabia escrever.
Mas isso não o atrapalhava,
pois ele sabia rugir e mostrar os dentes.
E o leão não precisava de mais nada.
(BALTSCHHEIT, 2010, p. 6)

5.1 “PROFESSORA, QUE ANIMAL É ESSE AQUI?”

No que tange à educação, tenho duas ideias bem definidas. A primeira é que a alfabetização não é constituída exclusivamente por um mero reconhecimento de códigos, pois há nesse aspecto duas habilidades a ela inerentes: leitura e escrita devem resultar do desenvolvimento de compreensão e expressão do mundo, como bem elucida Soares (2003). A segunda é que o professor, em boa parte do tempo, em seu ofício, não está incumbido dessa única responsabilidade. Por isso, ao planejar suas atividades, preocupa-se com o conhecimento de mundo desses alunos. Assim, o professor reconsidera suas propostas, explora o caminho do desconhecido ou ignora a realidade social de seus alunos.

A exclusão desse cenário social, quando não é causada pelos professores, é propiciada pelos materiais didáticos que são previstos não como um recurso do planejamento, mas como base para a construção da aula (BUNZEN, 2020). No caso dos livros didáticos, eles são compreendidos como facilitadores do professor tanto na rede pública de ensino quanto na particular. O equívoco, no entanto, encontra-se na indução desse elemento, que passa a ser visto como *script* de autoria alheia, como reforça Nascimento (2019), valendo-se da definição de Lajolo.

Além do mais, ao tecer uma análise acerca dos livros didáticos utilizados em sala de aula, não se pode negar o valor comercial que lhes é atribuído (MUNAKATA, 2012), o que resgata o propósito inicial das indústrias de imprensa, que utilizavam os livros como meio de obter-se sustento, ainda no século XIX. Apesar de haver hoje movimentos que tendem a mudar tal perspectiva por meio da inclusão dos professores na seleção desses materiais, bem como a presença de programas e documentos especializados (FNDE, PNLD e BNCC)⁴, os

⁴Os três projetos (FNDE - Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação / PNLD - Programa Nacional de Livros Didáticos / BNCC - Base Nacional Comum Curricular) são importantes guias para se obter uma boa seleção dos livros didáticos (NASCIMENTO, 2019, p. 120), desde sua execução até a efetivação nas escolas.

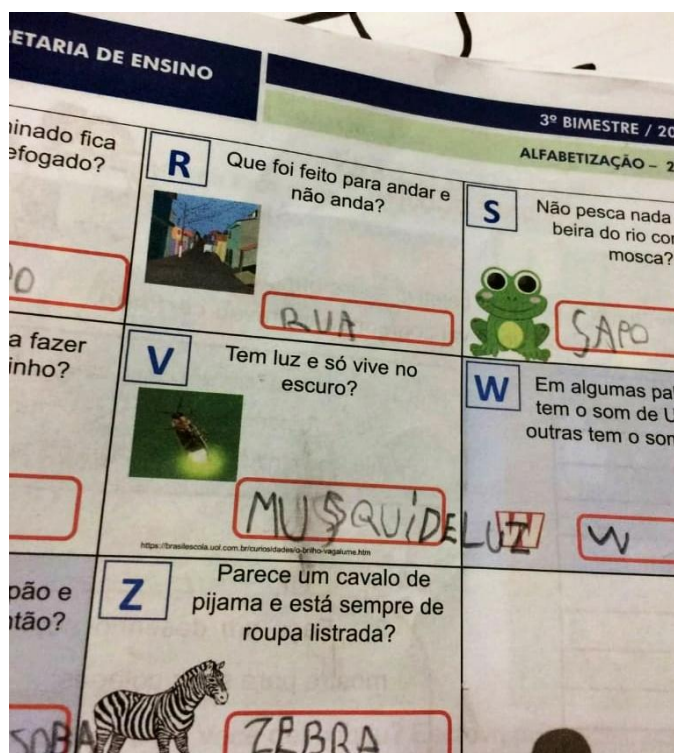
pais ainda se sentem responsáveis por cobrar das instituições educacionais a realização quase que completa das atividades ali dispostas. Isso ocorre devido à falsa perspectiva que ainda existe sobre a função dos livros didáticos nas escolas. Vale dizer que tal cobrança reduz o papel do professor em sala de aula, pois além de suprimir sua autonomia, uniformiza os estudantes frente ao ensino, que deveria ser dinâmico, pluralizado e construído de acordo com as demandas sociais de cada aluno, como afirma Bunzen (2020).

No que diz respeito aos materiais pedagógicos (livros e apostilas) que são oferecidos ao professor como recursos didáticos, muitos abordam conteúdos que não correspondem à realidade em que os alunos estão inseridos. Lembro-me, por exemplo, de que durante o estágio do projeto Mais Alfabetização, a professora regente e eu propusemos às crianças que realizassem uma atividade do material de apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME). A ideia inicial parecia-me boa, pois esperava-se que os alunos identificassem os animais de uma determinada atividade e que a seguir escrevessem seus respectivos nomes nas lacunas correspondentes. Para minha surpresa, havia uma aluna que não conseguiu completar a atividade, pois não reconhecia todos os animais que ali estavam representados. O que parecia aparentemente óbvio, não era o era para ela. Tal vivência me trouxe à lembrança as seguintes palavras do educador Freire (1989, p. 13): cada criança tem o seu núcleo social, bem como sua leitura de mundo.

O fato das crianças não conseguirem realizar a atividade por não conhecerem os elementos ali expostos evidencia inúmeros problemas que merecem ser revistos com a devida atenção, pois são essas mesmas atividades que constituem as apostilas e vez ou outra aparecem nas avaliações, como apresentado na foto a seguir:

Eles objetivam nortear as visões dos professores e pesquisadores para um olhar mais atento à dinâmica da sala de aula.

**IMAGEM 4 - ATIVIDADE PROPOSTA POR MEIO DE APOSTILA
REALIZADA PELO O ALUNO C**



Fonte: Daiane Araujo (2018)

Nesse caso, é possível perceber que o aluno C compreendeu qual era a regra posta, respondendo positivamente à expectativa criada na maioria das lacunas. No entanto, ao verificar o espaço correspondente à figura do vagalume, o aluno foge à regra. Recuperando, em seu contexto social, algo referencial que pudesse suprir a necessidade de registrar o animal desconhecido ao não reconhecê-lo, ele escreve: "mosquito de luz", inferindo uma referência mais comum ao seu mundo e ao seu vocabulário.

A partir do relatado, é importante destacar que ao se propor um texto ou uma atividade é necessário preparar previamente as crianças para a leitura e a proposta, despertando-lhes a curiosidade e o interesse no tema abordado, bem como fazendo pequenas verificações para tomar ciência dos conhecimentos prévios dos alunos sobre um conteúdo específico para o posterior o desenvolvimento de uma determinada atividade (SOARES, 2022).

Valendo-se disso, seria arbitrário, a meu ver, avaliar tais crianças desconsiderando sua leitura de mundo (FREIRE, 1989), ou até mesmo propor-lhes atividades que ignorem tal contexto. Por isso, considero que o professor é um integrante fundamental do processo de

ensino-aprendizagem, já que o universo de contato providenciado por eles, por meio das atividades propostas, poderá ajudá-los na construção de seres humanos críticos e atuantes no meio social do qual fazem parte.

Também é válido afirmar que quando pais e/ou professores julgam crianças ainda em processo de alfabetização como não prontas para serem introduzidas nas várias possibilidades de leituras, ignoram o extenso percurso que elas precisarão recorrer para descobrir-se alfabetizada. Isso porque, de acordo com tal pensamento, desconsidera-se que a alfabetização é resultado de um caminho não estanque, que se inicia no nascimento, ao inserir-se no mundo como indivíduo atuante. Ou seja, a alfabetização é uma prática constante, uma vez que estamos diariamente dialogando com o mundo e com os outros ao redor.

Outro fator determinante que colabora para a ideia de que na alfabetização há também um olhar social diz respeito ao preconceito linguístico vivido pelas crianças dentro do contexto escolar. Este consiste na desvalorização de dialetos das classes populares, concebidos socialmente como marcas linguísticas de menor prestígio, como bem elucidam Soares (2021b) e Marcos Bagno (1999). Essa vertente tem propiciado a distinção de dois cenários excludentes: aqueles das classes mais privilegiadas, em contrapartida daqueles das classes menos favorecidas. A expectativa social de que esse cenário precisa melhorar e de que, de alguma maneira, a educação deve resolver os considerados problemas linguísticos, tem propiciado ainda mais o fracasso escolar, tendo em vista a criação de programas voltados a esse objetivo que resultam em uma maior discriminação dessas mesmas crianças, como destaca Sonia Kramer:

“[...] se os programas fracassam, as próprias crianças e suas famílias serão responsabilizadas, na medida em que se considera que lhes foram dadas as oportunidades e, como não progrediram, são mesmo incapazes” (KRAMER, 1982, p. 59 apud SOARES, 2021b, p. 25).⁵

No entanto, uma maneira de amenizar os problemas causados pelo fracasso escolar é, em primeiro lugar, reconhecer que a desigualdade existe e que a escola, por si só, não pode solucioná-la, pois a superação das desigualdades sociais requer uma transformação da estrutura social, com bem defende Soares (2021b).

Além disso, refletir a respeito das questões analisadas neste capítulo e tê-las presentes nas ações docentes em sala de aula como elementos fundamentais para o diálogo entre escola e aluno resultará na formação de indivíduos mais atuantes no contexto educacional,

⁵KRAMER, Sônia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 42, ago. 1982, p. 54-62.

capacitando-os para lidar com as demandas provenientes da escola e do mundo. Considerar as vivências dessas crianças, assim como suas diferentes perspectivas, formará pontes que contribuirão também para o processo de alfabetização e letramento. Dessa forma, os alunos perceberão sentido nas práticas escolares, o que de igual modo ocorre com o protagonista do livro “A história do leão que não sabia escrever” (BALTSCHKEIT, 2010)⁶, citado na epígrafe deste capítulo. Nessa narrativa, o leão se apaixona por uma leoa e acredita que uma boa maneira de declarar-lhe o seu amor é escrevendo-lhe uma carta; mas como fazê-lo se ele não sabe escrever?

Com o intuito de realizar o seu desejo, o leão pede ajuda aos demais animais da selva. Cada um tenta resolver a situação de acordo com sua vivência, registrando nas mensagens convites a passeios que ele nunca se aventuraria a realizar. Irado porque as cartas não pareciam consigo, o leão começa a rugir até perceber que isso não seria suficiente para alcançar sua meta. Compreende, então, que é por meio de sua própria escrita que conseguirá cumprir com o seu objetivo, identificando no ato de escrever uma função social, função esta que, ampliando-a para o contexto educacional, deve-se alinhar às práticas de alfabetização e letramento.

Dito isso, reafirma-se, finalmente, a ideia de que as atividades propostas em sala de aula devem ser construídas respeitando a leitura de mundo (FREIRE, 1989) das crianças para, aos poucos, ampliar esse primeiro contato, estimulando nos alunos um olhar plural e diversificado.

⁶BALTSCHKEIT, Martim. **O leão que não sabia escrever**. Trad. Monica Stahel. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

CAPÍTULO 6 - O ATO DE ENSINAR: TRAJETÓRIAS FAVORÁVEIS

6.1 O IMPORTANTE PAPEL DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DO EU-LEITOR

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida de sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim. (ZILBERMAN, 1987, p. 16)

Tendo em vista as informações contidas nos capítulos anteriores desta pesquisa, considera-se imprescindível um significativo empenho das instituições educacionais como ponte formadora para amantes da escrita e da leitura, compreendendo o ensino da literatura não como uma demanda exclusiva do professor, mas como um objetivo coletivo, em que todos, escola e comunidade, participam e compartilham entre si o mesmo espaço de ensino-aprendizagem. A instituição, intrinsecamente, precisa preparar-se para oferecer aos alunos diversas possibilidades de leitura e de trocas, entendendo que haja, possivelmente, crianças cujo único contato com a literatura seja no ambiente escolar, dado que muitas pertencem a famílias com adultos não alfabetizados.

Além do mais, a escola precisa estar atenta às demandas individuais das crianças que podem surgir durante o dia a dia. É papel do núcleo educacional garantir suporte a todas elas, como bem elucida Soares (2022, p. 205): “Cabe, porém, à escola planejar de forma sistemática a leitura e a compreensão de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas.

Um possível caminho para proporcionar à escola uma boa prática de leitura literária é distanciando-se de seu caráter obrigatório, como defende Jover-Faleiros (2009), apontando para a presença recorrente da questão supracitada, a qual caracterizaria uma situação em que se lê para estudar, desviando-se, assim, de uma representação da leitura literária “espontânea”. Contrariando essa prática, torna-se interessante levar para a sala de aula livros que sejam do interesse dos alunos, mesmo que haja uma biblioteca escolar. As obras precisam estar visíveis e de fácil acesso para que os alunos se sintam atraídos para olhar, folhear, escolher e trocar informações com os demais colegas sobre as leituras realizadas.

Na Escola Municipal Marisa Vargas de Menezes, por exemplo, apesar de haver biblioteca, ela não era frequentada com assiduidade pelos alunos, pois não havia um

planejamento voltado para tal proposta. Havia, sim, momentos em que a literatura era compartilhada, geralmente, em projetos literários surgidos esporadicamente no cronograma escolar. Muitas vezes, as professoras regentes optavam por realizar os momentos de leitura dentro da própria sala de aula, deixando a biblioteca em segundo plano. Nas poucas ocasiões em que os alunos a frequentavam, eram assistidos tanto pelo próprio professor regente como pelo professor bibliotecário. As turmas compareciam no espaço, exclusivamente, no dia e horário estipulado por ambos os professores. Das sete professoras com que trabalhei, apenas uma fazia a inclusão da leitura literária como parte do processo de alfabetização e letramento. Outra ia à biblioteca raramente, enquanto as demais nunca estiveram lá durante o tempo em que estagiei na instituição. As poucas leituras inseridas nas aulas foram planejadas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que aconteciam em alguns momentos durante o ano letivo. O que é um dado preocupante, pois a literatura não fazia parte do cotidiano das crianças, apenas em momentos excepcionais.

É até compreensível que a biblioteca na escola em questão fosse o espaço menos frequentado, pois o ambiente não tinha uma iluminação adequada, além ser um lugar bem pequeno considerando o número de alunos que compunham cada turma. Nesse ambiente, os livros ficam em prateleiras e suportes acessíveis para as crianças. No entanto, não há livre acesso ao espaço por parte dos pequenos. Em dias de festas e projetos que exigem produção de trabalhos a serem expostos em murais, a biblioteca funciona mais como depósito de materiais do que como uma sala frequentada regularmente por estudantes e professores.

Por isso, acredito que a escola como um todo precisa estar envolvida e projetada para propagar um ensino literário, fornecendo livros, espaços para leitura, momentos dos professores para dialogar com os estudantes e demais participantes da equipe pedagógica. É, pois, por meio da literatura propiciada em sala de aula que se produzirá o conhecimento do mundo, levando a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional, como bem aponta Zilberman (1987). Se toda a comunidade escolar estiver envolvida no mesmo objetivo, será mais fácil promover educacionais significativas que podem resultar na formação de leitores críticos.

6.2 O PROFESSOR ASSERTIVO

Lembro-me de um professor de literatura do colégio, um homem modesto e prudente, que nos conduzia pelo labirinto de bons livros sem interpretações rebuscadas. Esse método possibilitava a seus alunos uma participação mais pessoal e livre no milagre da poesia. (MARQUES *apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p.1)

No espaço educacional, o professor é o melhor meio para que os estudantes, sejam eles crianças ou adolescentes, tenham acesso à leitura e a dinâmicas de aulas que desenvolvam o pensamento crítico. Cabe a ele, então, buscar por conhecimentos que enriqueçam essa prática e que, além disso, impulsionem o desenvolvimento do leitor. Ele também precisa considerar que os alunos vivem diferentes realidades pedagógicas; assim, enquanto para alguns alunos a leitura acontece de maneira constante no núcleo familiar ao qual pertencem, para outros o contato com a literatura só é possível por meio dos núcleos educacionais dos quais essa criança forma parte. Muitas vezes, seu único contato com a literatura é propiciado pela própria escola, por isso, escola e família possuem papel fundamental na propagação da literatura. E devem levar em conta que o ato de ler sobrepõe qualquer expectativa educacional, pois seu fim também é concretizado no espaço social, tornando esses alunos “sujeitos cultos, justos, solidários, sábios e criativos”, como aponta Krug (2015, p. 4), desenvolvendo não só o seu olhar de estar no mundo, como também para o outro e para si mesmo. Sobre o importante papel de professor-alfabetizador, Soares (2021b, p. 28) elucida:

(...) exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Dessa maneira, entende-se que o professor assertivo é aquele que conhece e coloca em prática os importantes saberes relacionados com o ensino, o qual se liga inteiramente às turmas com que trabalha, estando atento às questões que inquietam os alunos, acolhendo as propostas adequadas ao processo de aprendizagem, atualizando sua atuação e promovendo dinâmicas que resultem na formação crítica de seus estudantes. Por isso, é fundamental que ele incentive os demais parceiros de ofício a separar, pelo menos, um tempo de seu horário de

planejamento para ir à biblioteca com os discentes, caso a unidade em que esse professor trabalhe forneça estrutura para isso. Ter um espaço exclusivo para leitura, seja ele físico ou temporal, incentiva aqueles que nunca tiveram contato com algum tipo de livro a mergulhar em suas primeiras impressões e obras literárias.

O professor assertivo também é aquele que se reconhece como leitor literário e que, além disso, representa uma relação positiva com os livros, como declara Lajolo (1986, p.53):

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Um movimento que tem atraído os jovens, especialmente os do ensino fundamental II em diante, são os chamados “clubes de leitura”, os quais funcionam regularmente; eles podem ser facilmente implementados nas escolas, pois atraem jovens para a diversidade literária. Os encontros dessa atividade podem ocorrer de maneira presencial ou *on-line*, tal decisão vai de acordo com a disponibilidade dos componentes do grupo. Em um desses encontros, os participantes escolhem em conjunto uma obra que gostariam de ler e analisar coletivamente, e estipulam metas de leitura para que na reunião seguinte tenham meios para debater as inferências construídas a partir desse contato inicial. E assim eles exploram, cada um de seu ponto de vista, inúmeras perspectivas a respeito das personagens, dos autores e do desenvolvimento da história em si.

Outra prática que culmina em um caminho assertivo diz respeito às propostas textuais oferecidas em sala de aula. O professor, por sua vez, precisa ausentar-se da responsabilidade de divulgar textos dispostos nos livros didáticos, mesmo aqueles que não promovem o sentimento de identificação entre os alunos. Nesse caso, vale assumir a responsabilidade de justificar o abandono, porém precisa-se considerar também a mesma posição do aluno, que poderá, assim como o docente, não gostar de um texto ou de um livro sugerido. Além disso, não se deve reduzir as respostas de um texto apenas a uma resposta correta, uniformizando os alunos a um modelo que não corresponde à dinâmica social de sala de aula. Deve-se, a crédito, promover o desencadeamento das múltiplas visões dos estudantes, motivando-os a compartilharem e a respeitarem a visão do outro, já que cada um interpretará o texto sob sua perspectiva de mundo, como defende Zilberman (1987).

6.2.2 DOCÊNCIA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA ALFABETIZADORA POR MEIO DA LEITURA LITERÁRIA

Eu preciso suportar duas ou três lagartas se quero conhecer as borboletas. Parece que são tão bonitas... Senão quem irá me visitar? (...) Quanto aos bichos grandes, eu nada temo. Eu tenho minhas garras. (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 52)

Diante do que foi discutido nos capítulos anteriores, percebe-se o quanto escola, educadores e família podem se confundir ao reduzir a linguagem às regras normativas, a exercícios de fixação e a falsas perspectivas a respeito do processo de alfabetização e letramento. Não se nega a precariedade da maioria das escolas públicas, ou nem a capitalização dos livros didáticos como meio de se obter lucro, muito menos limita-se a ideia de que os professores são figuras heróicas, dotadas de um talento natural. Antes, porém, assume-se a afirmação de que os docentes, assim como qualquer outro profissional, prepararam-se para executar as ações docentes para as quais foram formados. É importante reconhecer que os imprevistos provenientes da falta de investimento público, o fracasso escolar e outros fatores dificultam o processo de aprendizagem estabelecido na troca aluno-professor. Nesse sistema todos são prejudicados.

Entretanto, assim como nos demais cenários profissionais, há aqueles que se destacam e progridem onde antes não se via possibilidade de ascensão. Nesse caso, os professores aprendem a lidar com os imprevistos, os quais aparecem rotineiramente. Eles transformam os poucos recursos que há em suficientes meios para cumprir com suas propostas, reinventando-se frente aos problemas que vez ou outra costumam surgir na efetivação do planejamento.

Considerando as dificuldades existentes na profissão, somadas às suficientes argumentações para implementar a leitura literária nas salas de aula discutidas até aqui, interessa recorrer a quatro elementos que contribuirão para que o processo de alfabetização e letramento ocorra por meio da leitura literária: disposição de bibliotecas, fomento a clubes de leituras, ciclos de leitura e partilha de obras literárias. A seguir, analiso a importância em separado de cada um deles.

1) DISPOSIÇÃO DE BIBLIOTECAS

Apesar da maioria dos profissionais de educação considerarem a biblioteca como espaço fundamental para a constituição da escola, ainda há, atualmente, unidades que não

dispõem desse elemento cultural e pedagógico fundamental para a formação das crianças e dos jovens. Inclusive, a lei Nº 12.244, que obriga as escolas a dispor de tais, foi criada apenas em maio de 2010⁷: chama a atenção que ainda não tenha sido plenamente implementada, o que implica limitações para o trabalho educacional dos professores e o processo de aprendizagem das crianças. Cabe destacar que a biblioteca é o melhor espaço para integrar as crianças ao mundo da leitura, colaborando para o alcance de metas pedagógicas, e proporcionando motivação criativa, senso crítico, avanço comunicativo, recreação, difusão cultural e desenvolvimento intelectual e do currículo educacional, como defende Perucchi (1999, p. 83):

A biblioteca precisa ser vista como uma oportunidade de fortalecimento do ensino, dando-lhe um sentido, onde o professor não siga caminhos pré-determinados e receitas prontas, mas procure oportunizar ao seu aluno a busca por novas informações. Do convívio com a leitura, com novas ideias é que surge o leitor crítico, criativo e independente.

Considerando a possibilidade de não haver uma sala específica para a biblioteca em alguns ambientes educacionais, é importante que o professor estabeleça, junto à equipe pedagógica, maneiras de facilitar o acesso à leitura por meio de livros literários. Ou até mesmo caberá a ele explorar espaços, por minúsculos que sejam - embaixo de uma escada ou em algum corredor, possíveis locais que substituiriam o cenário ideal - para que, dessa maneira, seja possível realizar os encontros literários.

No que diz respeito à dificuldade de usufruir de um ambiente próprio para o momento de leituras, um passo importante que pode ser facilmente implementado é a utilização dos próprios espaços da sala de aula, mesmo que pequenos. Pois o professor pode explorar canto por canto com livros, distribuindo-os, inclusive, em varais pendurados pelas paredes e janelas. Pode-se realizar também a produção de bolsões em murais, bem como trocas de livros entre os próprios professores para que haja uma ampliação do acervo.

A biblioteca de sala, por sua vez, pode até ser construída dentro de um caixote papelão ou com outros suportes possíveis para acomodar as diferentes obras de que se dispõe, sendo, intrinsecamente, o meio mais simples de se estimular o contato com os livros. Tal ação também pode ser implementada nas escolas com espaço reservado para sua instalação, já que oferecer livros dentro da própria sala de aula é mais uma possibilidade de fomentar a leitura,

⁷CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Legislação informatizada* - Dados da norma. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-norma-pl.html>>. Data de acesso: 11 nov. 2022.

desde que essas obras estejam ao alcance das crianças, considerando sempre sua faixa etária e preferências literárias diversificadas.

2) FOMENTO DE CLUBES DE LEITURA

Como dito anteriormente, os clubes de leitura são ótimos aliados para a promoção da autonomia crítico-literária. E eles podem surgir a partir do momento em que o professor percebe a autonomia dos alunos ao optarem por um determinado livro em detrimento de outro. De acordo com essa seletividade, cada criança, em sua particularidade, volta-se para um gênero literário: gibis, contos de fadas, mangás, etc. Assim, surge a primeira oportunidade das crianças compartilharem entre si as leituras com que mais se identificam, de forma espontânea e prazerosa. Dessa maneira, os alunos utilizam diferentes estratégias para manifestar-se nas discussões de leitura: apresentação da temática, argumentação de ponto de vista, defesa ou refutação de uma possível indicação, previsibilidade quanto às demais obras a serem lidas, seja pelo mesmo autor ou por outros do mesmo gênero. De igual modo, se estabelece um diálogo igualitário que potencializará a reflexão de cada estudante, como aponta Schmitz-Boccia (2012, p. 102), a qual segue relatando:

O clube de leitura, representado como um grupo social, pode legitimar o desejo de ler de cada um. Desejo que já existia antes da participação individual no clube, mas que se tornava ato solitário e sem respaldo social. Com o espaço do diálogo propiciado pelo clube de leitura, torna-se possível e passível o encontro com outros desejos de conhecer o mundo por meio da leitura. (2012, p. 104)

Além dos clubes de leitura impulsionarem a prática discursiva da linguagem por meio do diálogo, eles também fomentam um olhar coletivo, já que promovem o respeito entre os participantes, legitimando a leitura individual e a receptividade do grupo envolvido, o que permitirá uma melhor compreensão da obra lida, como elucida Schmitz-Boccia na citação acima (2012, p. 104).

Dessa forma, entende-se que o estímulo de atividades como essa é tão importante quanto a presença de bibliotecas em sala de aula, pois além dos alunos serem convidados a compartilhar suas experiências, há o exercício voltado ao reconhecimento da importância da literatura em suas vidas, como algo fundamental para a formação humana e para o deleite pessoal.

3) CICLOS DE LEITURA

Para que os elementos descritos anteriormente sejam funcionais, faz-se necessário que além de um espaço físico destinado a leituras de diferentes obras, haja também momentos exclusivos pré-estabelecidos para a leitura de livros literários no planejamento escolar do professor. Tais ocasiões precisam ser separadas previamente, impulsionando as crianças a levarem suas próprias leituras para a escola e assim compartilharem com os demais colegas os detalhes que mais chamaram sua atenção, promovendo assim o hábito de leitura. Nesses momentos, o professor pode-se valer dessas leituras compartilhadas para promover propostas que conversem com as preferências literárias que evidenciarão durante essa prática, incluindo novos gêneros literários, como bem orienta Soares (2021a, p. 143):

Outros gêneros de textos devem também ser objeto de leitura do adulto para as crianças: textos informativos, em busca de conhecimentos que as crianças revelem não ter e desejar, textos injuntivos que orientem a prática de jogos e os comportamentos, textos publicitários, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos etc. Ou seja: na educação infantil a criança pode e deve ser introduzida a diferentes gêneros, diferentes portadores de textos, e se pode levá-la a identificar o objetivo de cada gênero, o leitor a que se destina, o modo específico de ler cada gênero.

4) PARTILHA DAS OBRAS LITERÁRIAS

Uma das importantes contribuições da partilha das obras literárias, promovidas em diferentes atividades na escola, consiste no estímulo aos alunos para uma adequação do discurso considerando os diferentes ambientes em que estão inseridos. Para tal, deverão reelaborar maneiras de se colocar no mundo, respeitando os diferentes espaços sociais que ocupam, bem como as diferentes perspectivas existentes. Além disso, por meio da leitura compartilhada, o aluno entra em contato com a natureza dialógica da interpretação textual, respeitando o que é intrínseco ao texto literário, como afirma Schmitz (2012).

A título de finalização das reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo, interessa notar que se as práticas propostas forem positivamente conduzidas, podem resultar na formação de novas gerações de leitores críticos, assim conceituados por Zilberman (1987, p. 28-29):

Quando se fala de leitor crítico atribui-se ao papel da leitura e escrita o domínio do deciframento e compreensão de textos, auxiliando o aluno na percepção de temas que são relevantes ao meio social em que está inserido. É a partir disso que a escola terá realizado sua função formadora, pois essa criança estará pronta para relacionar-se com o mundo e consigo mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma abordagem qualitativo-etnográfica, objetivou-se estabelecer uma relação entre teorias metodológicas voltadas para o ensino de crianças em processo de alfabetização e letramento e práticas desenvolvidas ao longo de três períodos ao longo de 2018 e 2019 como participante de um projeto de estágio extracurricular em uma escola municipal da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Ao longo da escrita da monografia defende-se o ensino da literatura infantil durante o processo de alfabetização e letramento como um forte aliado para oferecer aos alunos meios de construir saberes críticos e significativos, frente a propostas pedagógicas mecânicas que ainda são oferecidas em diversas escolas do país.

É importante para o exercício de uma prática docente comprometida com a aprendizagem dos alunos levantar dados a respeito da comunidade social da qual fazem parte, pois acredita-se que são fundamentais para nortear os caminhos a serem trilhados por eles, de modo a respeitar os saberes pedagógicos dos estudantes para um melhor desenvolvimento destes, bem como forma de evitar o fracasso escolar, grave problema presente historicamente no cenário educacional brasileiro. Considero que ignorá-lo suprime a oportunidade de evidenciá-lo e de suprimi-lo do contexto em que está inserido. Esse movimento só será eficaz quando todos - gestores públicos e escolares, responsáveis, alunos e a própria comunidade - se perceberem parceiros e parte da construção socioeducacional. Ou seja, esse movimento não deve ser exclusivo “(...) *na* ou *pela* escola, mas da sociedade como um todo” (SOARES, 2021c, p.57).

Defende-se ao longo da pesquisa que a utilização da literatura na sala de aula não deve ser o meio para garantir o sucesso da escrita ou do ensino gramatical, mas um modo de proporcionar aos alunos diferentes experiências e maneiras de ler o mundo que ultrapassam a fenda do universo de contato. Possibilitar-lhes o convívio com as histórias que fogem de sua realidade enriquece a imaginação e os aproxima de uma aprendizagem crítica e significativa.

Portanto, a literatura precisa ser um dos pilares mais importantes a ser oferecido dentro da sala de aula; muito além de uma necessidade pedagógica, ela deve representar uma busca pelo próprio prazer de ler e de se reconhecer como o leitor de sua própria jornada.

Dessa maneira, ao explorarmos o campo da literatura em sala de aula conseguimos estimular nos nossos alunos o domínio da escrita e da oralidade com práticas discursivas. Assim, naturalmente, a literatura torna-se para os alunos um estímulo para apropriar-se das obras desfrutadas, para criar elos com o mundo e para construir um pensamento criativo e crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: Limpando “o pó das ideias simples”**. 1ª ed., São Paulo: Parábola editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Produção Textual: panorama atual e possibilidades de ensino**. Maceió: Gelitte UFAL, 2020. 1 vídeo (1:25:42). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UAj_K8Is-xM. Acesso em 2 nov. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2017.

BALTSCHKEIT, Martim. **O leão que não sabia escrever**. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BUNZEN, Clécio. **Conversa sobre Literatura, Livro Didático e Ensino**. I CICLO - Ciclo de Conversas sobre Literatura e Ensino. Rio de Janeiro: Grupo PLELL, 2020. 1 vídeo (1:30:05). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gka4YmXEDdc&t=825s>. Acesso em 20 nov. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação informatizada - Dados da norma**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-norma-pl.html>. Data de acesso: 11 nov. 2022.

COSTA, P. F. A. **Os contos de fadas: de narrativas populares a instrumentos de intervenção**. Minas Gerais, 2003. 73 f. Dissertação (Mestrado Em Letras) – Curso de Letras, Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR: Três Corações, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R.J. **Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 1, n. 1, p. 41–56, jan./jun. 2012.

Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1139/1046>.
Acesso em: 07 nov. 2022

GOULART, Cecília M. A.; WILSON, Victoria (orgs.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

JOMAR, Stéfanne Vaz; GARCIA, Lorrany de Amorim; SILVA, Janaína Cassiano. O fracasso escolar e o processo de ensino-aprendizagem: múltiplos olhares. In: NEVES, Adriana Freitas *et al.* **Estudos interdisciplinares em humanidades e letras**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 343-357. Disponível em:
<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/completo.pdf>. Acesso em 02 nov. 2022.

JOVER-FALEIROS, Rita. **Didática da leitura na formação em FLE: em busca de leitores. 2009**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **REI - Revista de educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, p. 1-13, jul. 2015. Disponível em:
https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/d4ec50fa8dff16815b9bf525976d2b5c277_1.pdf. Acesso em 18 out. 2022.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de pesquisa**, nº 107, p. 187-206, jul. 1999. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>. Data de acesso 6 nov. 2022.

LIMA, C.M.G *et al.* Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v. 4, n. 1, p. 21-30, jan. 1996. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rlae/a/R44XpJ9nSdv4R6jGCdXR7qy/?format=pdf&lang=pt>. Data de acesso: 13 dez. 2022.

MARCOS, Bagno. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MENEGASSI, R.J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (orgs.). **Interação. gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 103-131.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-56, 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGBZ8FmWXpdNVNxpB/?format=pdf&lang=pt>. Data de acesso: 19 out. 2022.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201912582>. Data de acesso: 12 nov. 2022.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERES, Fabiana; MARINHEIRO Edwylson; MOURA, Simone. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Pró-Docência**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em 23 out. 2022.

PERUCCHI, Valmira. A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma - Santa Catarina. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 4, n. 4, 1999. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/341/404>. Data de acesso: 11 nov. 2022.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Trad. Bruno Anselmi Matangrano. 1ª ed., São Paulo: Pé da Letra, 2016.

SANTOS, Cícero Gabriel dos. **A concepção do processo de reescrita do aluno a partir de práticas de sala de aula em uma turma de 3º ano do Ciclo de Alfabetização**. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de ciências humanas, Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14594/1/Arquivototal.pdf>. Data de acesso: 11 nov. 2022.

SCHMITZ-BOCCIA, Andréa. **Clubes de leitura: a construção de sentidos em situações de leitura colaborativa**. Revista acadêmica de educação do ISE Vera Cruz. v.2, n.º.1, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260421387_CLUBES_DE_LEITURA_a_construcao_de_sentidos_em_situacoes_de_leitura_colaborativa. Data de acesso: 11 nov. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 12ª ed., SP: Campinas, Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed., São Paulo: Contexto, 2021a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed., São Paulo: Contexto, 2021b.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1ª ed., São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18ª ed., São Paulo: Contexto, 2021c.

TRIVIZAS, Eugene. **Os três lobinhos e o porco mau**. Trad. Gilda de Aquino. 1 ed. São Paulo, Brinque-book, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.