



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Letras

Amanda da Costa Passos

**A instrumentalização dos projetos literários para letramento em
anos iniciais**

Rio de Janeiro
2023

AMANDA DA COSTA PASSOS

**A instrumentalização dos projetos literários para letramento em
anos iniciais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como exigência para obtenção do título de
licenciatura.

Rio de Janeiro
2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente à minha família, cujo apoio incondicional e amor foram a luz que guiou meu caminho acadêmico, principalmente como rede de apoio durante o nascimento do Lucca. À minha dedicada orientadora Anabelle Loivos pela orientação valiosa, paciência e inspiração. Obrigada por ter me acolhido em um momento tão sensível da minha vida. À Faculdade de Letras, pela estrutura acadêmica que possibilitou meu crescimento. Expresso gratidão aos colaboradores que generosamente compartilharam conhecimentos, em especial à Mariana Abramo, que me animou, acolheu e incentivou desde o início. A todos que, de alguma forma, contribuíram para este trabalho, meu sincero reconhecimento.

RESUMO

Os projetos literários podem ser um instrumento valioso para o letramento em anos iniciais, e a literatura infantil emerge como ferramenta fundamental nesse processo, promovendo não apenas o desenvolvimento da leitura e escrita, mas também estimulando o pensamento crítico e a imaginação nas crianças. Neste trabalho, explorar-se-ão os temas do letramento e da alfabetização, utilizando os projetos literários para desenvolver nos alunos a capacidade de compreender, interpretar e utilizar a linguagem de maneira significativa. O objetivo é demonstrar como esse processo ocorre na prática, à luz de grandes pensadores na área educacional, como Magda Soares, Emília Ferreiro e Paulo Freire. Este trabalho explicita, ainda, estudos de caso sobre o reconhecimento do eu e do outro, utilizando o livro *Perigoso*, do autor Tim Warnes, e o gênero literário “carta”, com o livro *A carta do Gildo*, da autora Silvana Rando. Sabendo-se que os professores desempenham papel central nesse processo, propõe-se, ademais, um projeto literário utilizando os contos de fadas, com o objetivo de proporcionar um ambiente rico para a construção do conhecimento linguístico e cultural das crianças, promovendo habilidades essenciais para a sua formação integral.

Palavras-chave: literatura infantil; letramento; alfabetização; projeto literário; atuação docente.

ABSTRACT

Literary projects can be a valuable instrument for literacy in early years, and children's literature emerges as a fundamental tool in this process, fostering not only the development of reading and writing but also stimulating critical thinking and imagination in children. This work explores literacy and literacy education using literary projects, to develop in students the ability to comprehend, interpret, and use language meaningfully. The goal is to demonstrate how this process occurs in practice, drawing on insights from prominent educational thinkers such as Magda Soares, Emília Ferreiro, and Paulo Freire. Additionally, this work elucidates case studies on self-recognition and understanding others, utilizing the book "Perigoso" by Tim Warnes and the literary genre of letters with "A carta do Gildo" by Silvana Rando. Recognizing the central role of teachers in this process, a literary project is proposed, using fairy tales to provide a rich environment for building linguistic and cultural knowledge in children, promoting essential skills for their holistic development.

Keywords: children's literature; literacy; literary project; teaching role.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 CONTEXTO HISTÓRICO	8
3 CONCEITOS E METODOLOGIA	17
3.1 INFÂNCIA	17
3.2 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO	19
3.3 O USO DO TEXTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	22
4 ESTUDOS DE CASO	27
4.1 O RECONHECIMENTO DO <i>EU</i> E DO <i>OUTRO</i>	28
4.1.1 Aplicação em sala de aula	28
4.2 O GÊNERO LITERÁRIO CARTA	36
4.2.1 Aplicação em sala de aula	37
5 PROPOSTA PEDAGÓGICA	42
5.1 APLICAÇÃO EM SALA DE AULA	45
6 CONCLUSÃO	49
ANEXO A	51
ANEXO B	52
ANEXO C	53
ANEXO D	54
ANEXO E	55
ANEXO F	56
ANEXO G	57
ANEXO H	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema “A instrumentalização dos projetos literários para letramento em anos iniciais”. O surgimento desta pesquisa se deu depois de se perceber a importância da literatura no letramento e alfabetização e como o professor pode usar recursos literários para ajudar os alunos a participarem do mundo e se desenvolverem. Bell Hooks (2017) diz que o trabalho de um educador não é apenas partilhar uma informação, mas de participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. Ela também fala da importância de criar condições necessárias para que o aprendizado comece de modo mais profundo e íntimo. O objetivo principal deste trabalho é reconhecer nos projetos literários uma maneira de conectar experiências e vivências das crianças com a literatura e, assim, participar do processo de alfabetização e letramento dentro de sala de aula, de forma prazerosa e eficaz.

Para além de se analisar os aspectos e habilidades necessários para a leitura literária, é importante destacar os processos históricos e sociais da educação no Brasil. No capítulo dois desta pesquisa, será apresentado um resumo do contexto histórico da alfabetização e letramento no Brasil, na visão de Maria do Rosário Mortatti (2006). Já no capítulo três serão abordados os conceitos e metodologias utilizadas na construção desta pesquisa. Para o professor que trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é de extrema importância que se utilize de práticas literárias, principalmente, seguindo estudiosos da educação. Como bases teóricas deste capítulo e de suas atividades, estão Magda Soares, Paulo Freire e Emília Ferreiro.

Segundo Rildo Cosson (2012), o letramento literário é uma prática social que deve ser promovida dentro da escola de modo que seja possível o exercício da leitura literária com o propósito de alfabetizar, mas sem esquecer do prazer. Após trabalhar os conceitos básicos de infância, alfabetização, letramento e texto, serão expostos alguns estudos de caso para ilustrar a aplicação da metodologia e conceitos propostos dentro de sala de aula. Os estudos de caso terão como temas: o eu e o outro e o gênero literário “carta”. Todas as atividades foram realizadas com o primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola particular no Rio de Janeiro.

No capítulo cinco, serão expostas detalhadamente duas propostas pedagógicas para trabalhar os clássicos da literatura infantil dentro do processo de alfabetização e letramento, tendo como base as habilidades que as crianças precisam

desenvolver no primeiro ano do Ensino Fundamental, de acordo com as normas da BNCC.

Espera-se, com esta pesquisa, que se entenda que alfabetização e letramento não precisam ser conceitos usados separadamente, e que as práticas de letramento literário ensinam as crianças a lerem, interpretarem e criticarem o mundo, a sociedade e a vida.

2 CONTEXTO HISTÓRICO

A base para a formulação deste texto são as falas da professora Maria do Rosário Longo Mortatti, proferidas na conferência e em seu livro homônimo intitulado “Os sentidos da Alfabetização” (2006).

No Brasil, desde o fim do império, a história da alfabetização foi marcada pelos métodos e as grandes disputas daqueles que queriam solucionar um problema que se instaurava havia anos: a dificuldade das crianças em aprenderem a ler e escrever. Essa dificuldade se agrava mais ainda em momentos específicos da História e, até hoje, é vista como um problema a ser solucionado.

Mortatti (2006, p. 1) diz que

essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa.

Em uma conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Mortatti falou sobre a história dos métodos da alfabetização, enfatizando as disputas pela supremacia de métodos específicos na situação paulista, já que esse estado foi modelo de várias práticas educacionais a partir de 1890.

A partir da proclamação da República (1889), iniciou-se o processo de sistematização e escolarização das práticas de leitura e escrita. A educação começou a receber um destaque maior e as escolas se tornaram uma instituição necessária para a formação das novas gerações.

A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas (MORTATTI, 2006, p. 2).

Em meio aos novos ideais republicanos, saber ler e escrever — que eram práticas culturais restritas a poucos e sempre no contexto do lar — tornaram-se instrumentos essenciais para a modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita passaram a ser obrigatórias nas escolas e “a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados” (MORTATTI, 2006, p. 3).

Para melhor compreender o processo de alfabetização e a questão dos métodos utilizados em cada época, Mortatti divide o período em quatro momentos cruciais, caracterizados por diversas disputas relacionadas aos temas e normas do ensino de leitura e escrita. Essas disputas pela soberania dos métodos de alfabetização ajudaram a fundar, em cada momento, uma nova tradição relacionada ao ensino da leitura e escrita.

O primeiro momento citado pela autora é a metodização do ensino da leitura. Antes da proclamação da República, não existiam muitas escolas, e as poucas que estavam em funcionamento eram salas adaptadas que abrigavam alunos de vários anos escolares e idades. As aulas aconteciam em lugares não apropriados e careciam de uma organização e melhores condições de funcionamento e ensino. Apesar de existirem alguns materiais impressos produzidos na Europa, eles eram ainda bem precários. O ensino de leitura e escrita era realizado com as chamadas “cartas de ABC” e com a cópia de documentos manuscritos.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

No final do século XIX, foram criadas as primeiras cartilhas brasileiras, baseadas nas experiências dos professores da época e amparando-se nos métodos de soletração, fônico e de silabação. Por muito tempo, essas cartilhas foram utilizadas no país.

Em 1876, “foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus” (MORTATTI, 2006, p. 5). No início da década de 1880, o famoso “método João de Deus” passou a ser utilizado nas escolas brasileiras por Antonio da Silva Jardim, um “positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo” (MORTATTI, 2006, p. 6). Esse método também era conhecido como “método da palavração” e, diferentemente dos métodos já citados e comuns na época, baseava-se na linguística moderna e “consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p. 6).

Silva Jardim considerava esse método um fator importante para o progresso social e uma fase definitiva para o ensino da leitura e escrita. O método da palavração prevaleceu até o início da década de 1890, quando começaram as disputas entre aqueles que defendiam o “método João de Deus” e aqueles que defendiam os métodos de soletração, fônico e da silabação.

Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época) (MORTATTI, 2006, p. 6).

O segundo momento citado por Maria do Rosário Mortatti é a “institucionalização do método analítico”. Em 1890, instalou-se uma reforma na educação e uma nova organização na Escola Normal de São Paulo. Foi criada a Escola-Modelo Anexa, dando espaço para que em 1896 fosse criado o Jardim de Infância. O principal objetivo dessa reforma estava relacionado aos métodos de ensino, principalmente, ao método analítico para o ensino da leitura, que era utilizado na nova escola. Os professores de todo o estado buscavam o próprio modelo de ensino e novas práticas escolares.

Com o passar do tempo, esses mesmos professores passaram a defender e a disseminar o modelo analítico para o ensino da leitura pelos estados do Brasil. Eles contribuíram para a institucionalização desse método, o que legitimou a sua utilização

em todas as escolas públicas paulistas. Ainda que os professores, em sua maioria, não estivessem satisfeitos com os resultados do método, era obrigatório o seu uso no estado de São Paulo, “até se fazerem sentir os efeitos da ‘autonomia didática’ proposta na ‘Reforma Sampaio Dória’ (Lei 1750, de 1920)” (MORTATTI, 2006, p. 7).

o método analítico [...] baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. [...] o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. O processo baseado na “historieta” foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo método analítico — modelos de lições* (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP — [1915]). Nesse documento, priorizava-se a “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura (MORTATTI, 2006, p. 7).

Com isso, as disputas entre os partidários do método de palavrção e sentencição (novo método) e dos métodos sintéticos tradicionais ou de silabação começaram e se intensificaram. Além dessas contendadas, iniciou-se uma outra entre os professores paulistas e João Köpke, referente aos modos de processar o método analítico.

Segundo os estudos de Maria do Rosário, esse segundo momento se estendeu até meados dos anos 1920, e o destaque dos debates sobre os métodos seguiu pesando no ensino da leitura, uma vez que o ensino da escrita era realizado pela caligrafia (vertical e horizontal) e pelos tipos de letras a serem utilizadas (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), por meio de ditados e cópia. “É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p. 8).

Com tantas disputas dentro desse segundo momento, uma nova tradição surge: ensinar a leitura focando nas questões didáticas, “ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar” (MORTATTI, 2006, p. 8). Esse ensino começa a ser tratado “como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança” (MORTATTI, 2006, p. 8).

Em virtude desse novo pensamento proposto pela *Reforma Sampaio Dória*, em 1920, os professores passam a resistir muito mais ao método analítico, e começa novamente uma busca por novos métodos e propostas para solucionar o problema do ensino da leitura e escrita nos anos iniciais. Muitos dos defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo, mas surgiram os métodos mistos ou ecléticos, utilizados por aqueles que queriam juntar os dois tipos básicos de métodos de ensino de leitura e escrita. A junção dos dois métodos era considerada mais eficaz e rápida. Embora as disputas entre os defensores de seus métodos não tenha cessado, foi gradativamente diminuindo “à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros” (MORTATTI, 2006, p. 9). Maria do Rosário ainda ressalta que “a partir dos anos de 1930, as iniciativas estaduais (não apenas paulistas) foram-se ‘federalizando’, acompanhando o processo de nacionalização que se seguiu à Revolução de Outubro” (MORTATTI, 2006, p. 9).

A relativização já citada ocorreu devido a divulgação das

novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho” (MORTATTI, 2006, p. 9).

Lourenço Filho buscou solucionar os problemas do ensino de leitura e escrita usando resultados de suas pesquisas com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Ele propôs a aplicação das oito provas que constituíram os Testes ABC para definir a maturidade necessária para aprender a ler e escrever e, com isso, categorizar os educandos. Essa proposta consistia também em organizar classes mais homogêneas e racionalizar a alfabetização. Nessa época, também começaram a surgir manuais do professor juntamente com as cartilhas que passaram a ser utilizadas nos métodos mistos (analítico-sintético).

Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras (...) Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma

questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (MORTATTI, 2006, pp. 9-10).

Até o final da década de 1970, tem-se o terceiro momento da alfabetização, no qual é realizado o ensino da leitura e da escrita pelo viés de uma nova tradição: a alfabetização sob medida. O ensino acontece subordinado à maturidade da criança que está sendo ensinada, ou seja, o didático está subordinado ao psicológico.

A partir de 1980, essa tradição passou a ser questionada e novas propostas para a educação passaram a ser urgentemente requeridas. A escola estava fracassando na alfabetização das crianças e novos métodos precisavam ser testados. Inicia-se, então, o quarto momento citado por Mortatti: o construtivismo e a desmetodização. Buscando soluções para esse novo momento, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, que foi o resultado das pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

A contar dessa revolução, as autoridades da educação e pesquisadores começaram a divulgar o construtivismo de diversas maneiras, com o objetivo de institucionalizar o método nas escolas públicas e convencer os alfabetizadores de sua eficácia. Esse esforço levou à disputa entre os partidários do construtivismo e aqueles que defendiam os métodos tradicionais. Vale ressaltar que esses defensores quase nunca admitiam essa defesa, mas usavam principalmente o método misto, as cartilhas e o diagnóstico de maturidade para ensinar a ler e escrever.

Assim como aconteceu nos outros momentos com os outros métodos, mesmo com a produção das novas cartilhas construtivistas e os questionamentos sobre os métodos tradicionais a circulação e utilização das cartilhas antigas não eram impedidas, e muitas delas foram usadas por várias décadas depois de suas publicações.

De qualquer modo, nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes (MORTATTI, 2006, p. 11).

Maria do Rosário cita que esse quarto momento ainda está em curso e que, durante a institucionalização do construtivismo, uma outra tradição foi fundada, a desmetodização da alfabetização, tendo como ênfase quem está aprendendo e como está aprendendo a língua escrita. Essa nova tradição questiona o silenciamento a respeito da importância do ensino em sala de aula, independente das questões de ordem psicológica do aluno, dando ênfase a quem está aprendendo e a como está aprendendo, mas com o foco na ordem didática.

É na década de 1980 que também é observado o pensamento interacionista em alfabetização, que ganha destaque e gera uma nova disputa entre os que defendem o interacionismo e os construtivistas. Essa disputa não durou muito tempo, já que aspectos dos dois pensamentos foram unificados e conciliados. Esse pensamento, denominado interacionista pela autora,

baseia-se em uma concepção interacionista de linguagem, de acordo com a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever (MORTATTI, 2006, p. 11).

Ainda hoje, enfrentamos diversos problemas a respeito do ensino da leitura e escrita, e dentre esses problemas está a ausência de uma didática construtivista, o que dá espaço para a apresentação de novas propostas baseadas em métodos antigos; ou seja, estamos andando em círculos no que diz respeito à alfabetização. Além disso, há a constante discussão sobre o letramento, que em momentos é visto como parceiro da alfabetização, em outros visto como diferente e melhor e, em outros, totalmente excluído do processo de alfabetização.

Nota-se que, ao longo da história do ensino de leitura e escrita, esteve presente a constante disputa pela supremacia dos métodos modernos ou tradicionais. Durante os momentos citados, as mudanças aconteciam depois que o novo método se mostrava melhor em qualidade e diminuía o método considerado antigo. Essa mudança sempre acontecia a partir do método já existente; ou seja, para que a

mudança fosse viável, era indispensável a desqualificação do método que já existia. Ao invés de rever e aprimorar as versões já existentes, se preferia excluir totalmente o que tinha sido feito e implementar uma nova versão (mesmo que essa versão tivesse como raiz a versão considerada ultrapassada e antiga).

Maria do Rosário Mortatti também identifica que, mesmo com as mudanças efetivas entre os quatro momentos, é possível observar que há permanências e semelhanças que indicam continuidade entre os quatro momentos fundamentais. Dentre elas estão as relacionadas à questão dos métodos.

uma vez que, mesmo postulando a mudança dos métodos de alfabetização, no âmbito dessa querela os sujeitos se movimentam em torno de um mesmo eixo — a eficácia da alfabetização é uma questão de métodos —; e com as concretizações impostas pelas cartilhas de alfabetização, que vão sedimentando, concomitantemente a uma cultura escolar, certas concepções de língua/linguagem, alfabetização, métodos e conteúdos desse ensino de leitura e escrita. Ou, ainda, dentre essas semelhanças e permanências, pode-se observar que, mesmo se propondo o deslocamento do eixo das discussões dos métodos de ensino para o nível de maturidade ou o processo de aprendizagem do alfabetizando, justificado por outras tendências em psicologia (...) permanece a psicologia como base teórica com função diretora no ensino da leitura e da escrita. Ou se podem observar, também, as semelhanças e filiações entre as várias tendências em psicologia que se apresentam como diferentes entre si, encontrando-se, porém, algumas delas, assentadas em bases epistemológicas comuns (MORTATTI, 2006, p. 13).

Analisando o ritmo do movimento histórico da alfabetização no Brasil, a autora entende que as mudanças que aconteceram e a ruptura com a tradição são processadas em um quadro de referências tradicional, que indica a continuação de ideais que estão “centrados na concepção de educação como esclarecimento” (MORTATTI, 2006, p. 13), um fim que não foi atingido, mas que permanece como prioridade, demandando a criação de meios cada vez melhores e mais eficazes. Maria do Rosário segue esclarecendo que o interesse pela alfabetização de forma mais tática e autônoma “para a objetivação de projetos políticos e sociais decorrentes de urgências de cada época” (MORTATTI, 2006, p. 13) vai se solidificando concomitantemente com a produção de reflexões e saberes que caracterizam o movimento de escolarização do ensino da leitura e escrita, o que evidencia a alfabetização como símbolo mais complexo da relação entre a educação e a modernidade.

É possível, enfim, pensar que, sob o signo da modernidade, ou seja, do tempo histórico ao longo do qual se observa o movimento aqui apresentado,

coexistem diferentes modernidades, no que se refere à alfabetização, de acordo com o modo como, em cada um dos momentos: produziram-se o sentimento e a consciência do tempo então presente; pretendeu-se, com “a verdade científica e definitiva”, constitutiva da busca incessante daquele sentido moderno da escola e da educação, preencher a lacuna entre seu passado e futuro; e buscaram-se os sentidos do ler e escrever, para se enfrentarem as dificuldades de nossas crianças em adentrar no mundo público da cultura letrada (MORTATTI, 2006, p. 14).

Atualmente, a discussão sobre os métodos da alfabetização também é uma realidade. Há os pesquisadores que propõem a desmetodização, aqueles que discutem as cartilhas e aqueles que utilizam alguns métodos tradicionais. De qualquer modo, sempre há alguém pesquisando e procurando métodos para resolver os problemas da alfabetização. Não se pode pensar que apenas um método irá resolver todos os problemas existentes; porém, por se tratar de um processo sistemático, intencional e escolarizado, a alfabetização não pode desprezar o método, ou seja, a questão dos métodos é tão importante quanto as outras questões envolvidas nesse processo. Mas, deve-se salientar que a questão dos métodos não é a única e nem a mais importante para o processo de letramento e alfabetização, como antes era pregado.

O processo de alfabetização tem como seu maior desafio a procura de soluções para as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, além das práticas de ensino por parte dos professores. Por essa razão, é inconcebível que qualquer discussão relacionada aos métodos desconsidere os outros fatores que envolvem o ensino-aprendizagem, incluindo sua complexidade e seu passado. Não podemos romper com o que foi feito no passado e supor que uma solução completamente nova vai resolver esses problemas. Precisa-se reconhecer os avanços realizados nas décadas passadas, além de conhecer “aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores” (MORTATTI, 2006, p. 15), principalmente para se entender o que insiste em permanecer. Geralmente, é no que já se constituiu e permanece que é possível encontrar as maiores resistências e mudanças necessárias.

3 CONCEITOS E METODOLOGIA

Neste item, discorrer-se-á sobre os conceitos básicos relacionados à pesquisa e a metodologia utilizada no presente trabalho.

3.1 INFÂNCIA

O conceito de infância sofreu grandes mudanças no decorrer da história. No início, por volta do século XII, o índice de mortalidade infantil era muito alto e, com isso, o descaso que as crianças sofriam também era grande. Segundo Heywood (2004), no período medieval, as pessoas demonstraram indiferença em relação à infância, já que a morte era quase certa. Ainda que as crianças sobrevivessem, elas não tinham importância até serem consideradas adultas, ou seja, quando conseguiam realizar tarefas que os adultos faziam. Além disso, o tratamento mudava de acordo com o sexo das crianças, aqueles que nasciam do sexo masculino eram bem recebidos e considerados presentes; já as nascidas do sexo feminino eram consideradas “fruto do pecado”.

A infância foi ignorada em muitos outros aspectos, incluindo a arte. É difícil, por exemplo, encontrar alguma representação da infância nas obras e registros da Idade Média. Quando a criança era vista e representada, o objetivo único era o de ensinar aos pequenos sobre os “bons costumes”, transformando-os no adulto que se queria que eles fossem.

Ainda segundo Heywood (2004), a criança passou a ser percebida como um ser diferente que precisava de uma atenção especial somente no decorrer dos séculos XV, XVI e XVII. Segundo o autor, a criança precisava ingressar em “uma espécie de ‘quarentena’ antes que pudesse integrar o mundo dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p. 23). Assim, antes de adentrar o mundo dos adultos, a criança frequentava a escola. Esse momento mudou as relações familiares, pois os pais começaram a se interessar pelos estudos dos filhos e os acompanhavam. O conceito de família começou a se organizar em torno da criança, e ela passou a ter uma importância para a sociedade e digna de ser estudada individualmente.

De acordo com Philippe Ariès (1981, p. 210 *apud* SANTOS, 2013, p. 21),

o sentimento de família, que emerge assim nos séculos XVI e XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância [é uma] expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família.

Ariès ainda prossegue dizendo que “ela torna-se a célula social, a base dos Estados, o fundamento do poder monárquico” (ARIÈS, 1981, p. 214 *apud* SANTOS, 2013, p. 21). Dentro dessa situação, irrompe a idealização da infância fundamentada em teorias sobre a dependência da criança, sua inocência natural e inexperiência, que

precisam ser preservadas e preparadas para a vida adulta por meio da escola. Segundo Ariès (1981, p. 180 *apud* SANTOS, 2013, p. 21), “duas ideias novas surgem ao mesmo tempo: a noção de fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres”.

Durante o período Clássico, também surgiram as primeiras obras destinadas às crianças. A literatura infantil e a escola passaram a ser responsáveis pelo desenvolvimento infantil, além de serem responsáveis pelo emocional. “A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções” (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Complementando o que foi dito por Heywood (2004), Regina Zilberman (2003) cita que, nesse contexto, a escola era a instituição que tinha o dever de preparar a criança para o mundo adulto e protegê-la das diversas violências, no tempo em que a literatura infantil era responsável por transmitir o que os adultos queriam que as crianças fizessem, ocupando o espaço de lazer e fantasia das crianças, ou seja, uma espécie instrumento de doutrinação ideológica.

A maneira como a infância é vista atualmente é mostrado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998), que vem afirmar que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar”. Este conhecimento constituído pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. (CALDEIRA, 2018, p. 5)

Atualmente, a forma como a infância é percebida é um resultado das diferentes mudanças que aconteceram no decorrer da História, além de uma consciência sobre a sua importância. Com isso, vários programas e políticas foram criados para possibilitar condições específicas para o exercício da cidadania das crianças. Um exemplo foi a criação da lei n.º 9394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que salientou a importância da educação infantil transformando-a na primeira etapa da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE), “que em consonância com os princípios da Educação para Todos, estabelece metas relevantes de expansão e de melhoria da qualidade da educação infantil” (CALDEIRA, 2018, p. 6).

Ademais, foi criado o Conselho da Criança e do Adolescente, em 1990, que esclareceu cada um dos direitos da criança e do adolescente e os princípios que devem conduzir as políticas de atendimento. Para muitos autores, a criação do conselho é considerada de grande importância no que se refere à valorização da infância por parte das políticas públicas.

Embora observemos alguns avanços envolvendo a infância durante a História, ainda restam algumas dúvidas sobre como as crianças são tratadas atualmente. Ainda há muitas crianças que não frequentam a escola, a despeito dos diversos programas e políticas públicas. É importante também questionar a qualidade da educação, uma vez que as escolas têm em sua origem suprir as carências e necessidades das crianças e das famílias, como se a escola fosse, de certa forma, um tipo de assistência familiar, quando na verdade é responsável por alfabetizar e letrar as crianças.

3.2 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

Alfabetização e letramento são práticas que se conectam. Alfabetizar é fazer o uso adequado da língua decodificando e codificando, é ensinar o aluno a dominar as práticas da leitura e escrita. Alfabetizar letrando é ensinar a dominar as práticas sociais da leitura e escrita, para que o aluno consiga viver em sociedade e interpretar os diversos tipos de texto. A grande questão é saber diferenciar os dois conceitos e aplicá-los em sala de aula.

Falar em letramento é reconhecer a existência desse fenômeno que por muito tempo permaneceu escondido. Segundo Magda Soares (2004), a invenção do letramento surgiu de uma necessidade de nomear práticas sociais de leitura e escrita mais complexas do que as práticas do ler e escrever de acordo com o sistema de escrita. Hoje em dia, saber decodificar os signos não é suficiente para que as crianças estejam inseridas no mundo contemporâneo, uma vez que é preciso usar a leitura e escrita como função social e como leitura do mundo. É necessário que os alunos saibam identificar os diferentes tipos de gêneros textuais e redigi-los, assim como interpretar os diversos tipos de textos.

Soares (2021) ainda comenta o processo histórico da invenção da língua escrita e conta que o surgimento da alfabetização (usos da escrita) se deu devido às demandas culturais e sociais da época, que resultaram na invenção da escrita e, por

fim, no seu uso. Com o tempo, esse processo deixou de ser sequencial, para ser realizado de forma simultânea. Para a autora, alfabetização é o

processo de apropriação da “tecnologia da escrita” (...) procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler — aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima pra baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê — livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2021, p. 27).

Soares (1998) define que alfabetizar é dar acesso ao mundo da leitura e dar condições para que a criança conheça o mundo da escrita, aprendendo não apenas a ler e escrever, mas usando a escrita com todas as suas funções na sociedade, conquistando sua cidadania. Ela ainda complementa que a alfabetização é um processo de representação dos grafemas e fonemas, assim como de compreensão de significados por meio da escrita. Sobre o letramento, a autora diz que são:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos — para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc., habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor” (SOARES, 2021, p. 27).

De acordo com Magda Soares, apesar de serem processos cognitivos distintos, as ciências em que se baseiam esses processos evidenciam que são simultâneos e interdependentes. A alfabetização não é um pré-requisito para o letramento e nem o precede; pelo contrário, “a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento” (SOARES, 2021, p. 27).

Paulo Freire diz que o ato de “alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade” (FREIRE, 1983, p.49). Para o autor, alfabetizar-se é reconhecer seus

direitos à leitura e escrita, assim como a compreensão dos textos, se posicionando criticamente sobre o que lhe é passado; ou seja, alfabetizar-se é exercer sua cidadania. Freire defende o conceito de alfabetização como algo que vai além da decodificação, uma vez que o ser humano já lia o mundo antes de ler palavras e códigos linguísticos. Segundo o autor, aprendemos a ler, lendo. Aprendemos a escrever, escrevendo e sempre praticando a compreensão.

Embora não tenha usado a palavra “letramento”, Paulo Freire usava o modelo de aprendizagem de leitura e escrita como é idealizado por vários autores e conceituado como letramento. Ele cita que a leitura do mundo precede a leitura dos códigos e que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2003, p. 11).

Complementando o pensamento de Freire (1983) e Soares (2021), Emília Ferreiro (1999) diz que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 1999, p. 47). Para a autora, o processo de alfabetização é conectado ao letramento, pois ela fala do aprendizado dos códigos associados ao seu significado social. Ela defende que a alfabetização seja contextualizada e com significado, não apenas uma decodificação. Ferreiro (1999) ainda reforça que a compreensão da representação da linguagem é o objetivo da alfabetização, e que a aquisição da escrita e da leitura é válida quando usada em um contexto de uso real. Segundo a autora, o conceito de letramento não precisaria existir se o conceito de alfabetização fosse visto de maneira mais ampla. “Letramento no lugar de alfabetização tudo bem. A coexistência dos dois termos é que não funciona” (FERREIRO, 2003, p. 30).

Pode-se dizer que os três autores citados defendem os usos sociais da leitura e escrita. Durante um bom tempo na história do ensino da língua, apenas decodificar o sistema de escrita era suficiente; agora, é necessário que os alunos avancem e usem a leitura e escrita nas situações do dia-a-dia, ou seja, que os alunos sejam letrados.

Antigamente, a criança entrava no mundo da leitura quando dominava os códigos linguísticos. De acordo com o conceito contemporâneo de letramento, esse pensamento não é mais validado, já que, para que o processo de alfabetização seja completo, precisa-se levar em consideração as experiências de leitura de mundo que

a criança possui, mesmo antes de saber ler e escrever. Logo, é possível definir que o letramento sucede as práticas sociais de leitura e escrita, de acordo com os diferentes contextos. Enquanto que a alfabetização se dá no desenvolvimento das habilidades de ler e escrever.

Ler é dialogar. Interpretar é dialogar. É dialogar com o autor, com o livro, com seu contexto de produção, circulação e recepção, com os outros leitores, com a materialidade do texto. É dialogar consigo, pois, no processo interpretativo, o leitor negocia as significações do texto não apenas por meio de diálogos envolvendo autor, leitor, enunciados e contextos, mas também por meio de diálogos internos com enunciados prévios, a partir dos quais ele responde, refuta, complementa e confirma o que lê. As práticas de leitura literária ampliarão no aluno suas possibilidades de diálogo e, conseqüentemente, de leitura e interpretação literária (SANTOS, 2013, p. 75).

As perguntas que muitos professores podem fazer são: Como as atividades de letramento podem originar atividades de alfabetização e como podemos ver na prática o processo simultâneo dos dois conceitos? Como alfabetizar e letrar mantendo a especificidade de cada processo e, ao mesmo tempo, sua interdependência? Separamos alguns estudos de caso inspirados em experiências próprias dentro de sala de aula, que servirão de apoio e respostas para essas perguntas e mostrarão como esses conceitos podem ser trabalhados com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

3.3 O USO DO TEXTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao pensar em alfabetização e letramento, o uso do texto é essencial para articular esses dois conceitos de forma interdependente. Usar o texto possibilita o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção escrita no letrar, assim como esse mesmo uso possibilita a aprendizagem do sistema alfabético que os alunos necessitam para ler e escrever textos.

Segundo Magda Soares,

a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos (SOARES, 2021, p. 34).

De acordo com a autora, o texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização, pois, assim como as crianças aprendem a língua falada por meio dos textos e interações sociais com falantes ao seu redor, elas também aprendem a língua escrita com textos que dão sentido ao uso da escrita. A diferença é que a fala é aprendida naturalmente, sendo a capacidade inata do ser humano, enquanto que a língua escrita precisa ser aprendida.

Como em um quebra-cabeça, cada peça só ganha sentido quando associada a outra peça que a complementa. Também alfabetização e letramento são processos interdependentes. Como em um quebra-cabeça, as peças são diferentes, com cada peça tendo uma forma que se encaixa à forma específica de outra. Também os processos de alfabetização e letramento são diferentes, envolvendo, cada um, conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam processos de aprendizagem diferenciados e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2021, p. 37).

Soares (2021) ainda cita o texto como o eixo central que conecta essas duas peças de quebra-cabeça e diz que, para alfabetizar e letrar de forma simultânea, é necessário que, ao planejar uma aula, o primeiro passo seja a escolha de um texto que desperte interesse na criança e seja compatível ao nível linguístico e cognitivo delas. Ao escolher o texto, é importante que questões a serem propostas às crianças sejam preparadas, e essas questões precisam ajudá-las a desenvolver as habilidades de interpretação. Além disso, é importante identificar o vocabulário a ser esclarecido às crianças, assim como palavras e frases que serão utilizados para desenvolver atividades de alfabetização.

E quais são os critérios para a escolha dos textos literários? Magda Soares comenta que o desenvolvimento da escrita e da leitura ocorre de forma diferenciada. É mais fácil escrever do que ler, durante o processo de compreensão do princípio alfabético. Por essa razão, a maioria das crianças aprendem a escrever primeiro e, ao começar a leitura, o fazem por meio das palavras e frases, para que comecem a ler e entender os textos.

Ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança que, além de alfabética, se torna alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento. Ao longo da escolaridade posterior, com a ampliação e consolidação das habilidades básicas já adquiridas, as crianças terão condições de atingir o objetivo último: tornarem-se leitoras e produtoras de textos capazes de fazer uso da língua escrita de forma autônoma para seus objetivos pessoais e de responder adequadamente às demandas sociais da leitura e escrita (SOARES, 2021, p. 200).

Segundo a autora, o domínio do sistema de escrita alfabética abre possibilidade de interação para as crianças e o texto é esse lugar de interação, que é a ação de quem produz o texto e quem lê o texto. Mesmo antes de saber ler, as crianças já convivem com os textos e começam a construir o seu conceito, elas compreendem que os textos têm convenções específicas, como linearidade, direção, relação entre escrita e ilustração e vocabulário diverso. É necessário que a escola e professores planejem de forma assertiva o uso de textos dentro de sala de aula, para crianças que já estão alfabetizadas e para aquelas que ainda estão no processo de alfabetização.

Para o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos, é fundamental que se faça a escolha criteriosa do que se vai ler para os alunos. Dessa escolha, se desdobram várias estratégias que fazem parte do processo global de uma leitura enriquecedora: a leitura mediada ou independente, a interpretação oral ou escrita, as estratégias de compreensão que serão usadas antes, durante e depois da leitura, o gênero textual, a complexidade do texto e o vocabulário que será aprendido pela criança.

Para que o texto escolhido atinja seu objetivo, é essencial que dois critérios sejam levados em consideração: o gênero e a complexidade do texto.

todo texto é uma comunicação verbal que se caracteriza como um gênero adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos do desejados. Assim, os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações de situações comunicativas, que fazem que sejam o que são. É por isso que se usa a terminologia gênero textual, que não deixa esquecer que texto não é um produto independente, mas é o resultado de várias determinações que o levam a ser como é: todo texto é a materialização de um gênero (SOARES, 2021, p. 210).

Ao analisar os gêneros para trabalhar com as crianças nos anos iniciais, é importante focar naqueles mais presentes e necessários na vida social e escolar dos alunos no processo de alfabetização e letramento, ou seja, aqueles que são mais adequados às possibilidades de interpretação das crianças que estão começando a se tornar leitoras. A escolha do gênero pode partir de uma necessidade dos alunos da turma ou de um texto que esteja presente

no contexto social ou escolar, e que se caracterize como de um determinado gênero que deve fazer parte do repertório da crianças no ciclo de

alfabetização e letramento, por sua frequência na escola e nos meios de comunicação pública” (SOARES, 2021, p. 2013).

Além disso, a escolha dos textos precisa estar pautada na análise do nível de complexidade. Alguns textos, mesmo que seus gêneros estejam no repertório da criança, possuem um nível de complexidade muito acima do que ela pode compreender e interpretar. Magda Soares desenvolveu um quadro com algumas perguntas que avaliam o nível de complexidade dos textos para fazer parte do critério de escolha desses textos para o ciclo de alfabetização e letramento. A autora ainda diz que a complexidade do texto independe do gênero escolhido. “Não há gêneros em que os textos são mais complexos ou menos complexos, qualquer gênero pode se materializar em textos com diferentes níveis de complexidade” (SOARES, 2021, p. 222). Ao fazer a escolha dos textos, esta autora usou o quadro citado para avaliar o nível de complexidade das escolhas literárias dos estudos de caso.

Sobre a complexidade dos textos, Soares (2021) diz:

A conclusão não é que você só deve escolher textos que as crianças serão capazes de ler e compreender facilmente; ao contrário, textos podem e devem propor desafios para as crianças, oportunidades para que desenvolvem habilidades de compreensão e interpretação, ampliem seus conhecimentos e experiências. Mas os desafios devem estar dentro das possibilidades das crianças a quem a leitura vai ser proposta, e adequados aos objetivos de desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação (SOARES, 2021, p. 224).

Após a escolha dos textos, é importante que o professor prepare a leitura, para que possa orientar as crianças de forma mais assertiva e realmente desenvolver as habilidades de leitura e interpretação. Ademais, o professor precisa preparar os alunos, despertando a curiosidade e o interesse para o texto escolhido, além de verificar os conhecimentos prévios de cada criança sobre o assunto que será abordado na leitura. Nesta mesma preparação, o professor decide se a leitura será mediada ou independente.

É importante dizer que, quando se fala em leitura independente, não se está discorrendo sobre a tentativa de decodificar e ler palavras. A leitura independente pode acontecer na observação das ilustrações, no interesse em ouvir histórias e no passar das páginas. Desde 1980, os autores de literatura infantil começaram a trazer textos literários

que oferecessem às crianças que estão se alfabetizando a possibilidade de ler sozinhas; são pequenas narrativas apresentadas de forma graficamente atraente, com ilustrações ocupando quase toda página e pouco texto, em geral, uma frase simples, vocabulário familiar à criança” (SOARES, 2021, p. 230).

Com o crescimento do mercado de literatura infantil, são inúmeros os livros que acompanham o desenvolvimento da leitura ao longo do processo de alfabetização e que não deixam a qualidade literária de lado. Estes livros colaboram com a formação de crianças leitoras, ou seja, leitores iniciantes. “São livros que brincam com as palavras, com os sons das palavras, que divertem e dão suporte à alfabetização” (SOARES, 2021, p. 230).

A leitura independente também pode surgir do interesse da criança quando escolhe livros na biblioteca ou no canto da leitura para ler em casa, com a família, no período que não estiver na escola. Esse interesse autônomo do leitor em formação pelos livros é considerado por Cecília Meireles como caminho natural para a leitura de literatura infantil ou do texto literário.

Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como literatura infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer (MEIRELES, 2016, p. 19).

Falando em leitura mediada, Soares (2021) diz que é o momento em que o professor orienta o encontro da criança com o texto, ora especificando estratégias de compreensão e interpretação, ora promovendo uma interação divertida e prazerosa das crianças com a literatura. De acordo com a autora, para realizar a leitura mediada como prática literária é imprescindível uma preparação específica. Esta preparação inclui: o objetivo da leitura; a escolha do ambiente (que deve ser organizado de forma diferente da disposição da sala de aula); a formação de um círculo; o passo a passo para mostrar o livro e trabalhar a capa; as perguntas de predição; as perguntas para identificar características na ilustração da capa e título; a ativação de conhecimentos prévios; a verificação de palavras ou conceitos que não fazem parte do dia-a-dia das crianças e que elas provavelmente não sabem o significado; o momento da leitura; as páginas em que precisa parar para acolher comentários; as inferências que precisam ser feitas durante a leitura; as perguntas que serão realizadas no meio da leitura, de

acordo com a estrutura da narrativa; as perguntas que precisam ser feitas no final e se há a necessidade de ler mais de uma vez.

Para que haja a leitura competente de um texto dentro de sala e aula, é necessário o uso da compreensão e interpretação. Segundo Magda Soares:

Compreender um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto. Interpretar um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias que estão subentendidas no texto (SOARES, 2021, p. 242).

Interromper a leitura em pontos específicos do texto para realizar perguntas para os alunos é uma estratégia para verificar a compreensão e desenvolver a interpretação durante a leitura. Por essa razão, é tão importante o planejamento da leitura, pensando no que precisa ser feito antes, durante e depois do encontro com o texto literário.

4 ESTUDOS DE CASO

Magda Soares (2021) distingue alfabetização de letramento, sendo aquela o processo de aprender a ler e escrever e este a condição da criança que exerce práticas sociais de uso da leitura e escrita. Para tanto, é importante que seja trabalhada a literatura infantil em sala de aula e que o professor escolha textos com propostas lúdicas e envolventes, que tratem de temas familiares às crianças e que favoreçam o trabalho com os recursos expressivos da linguagem.

a atenção às escolhas por parte do professor torna-se fundamental para que ele possa trabalhar, adequadamente, o texto literário na sala de aula, ou seja, a seleção dos livros de literatura a serem lidos deve corresponder a objetivos de leitura que levem ao desenvolvimento do letramento literário, favorecendo a ampliação de gêneros e a diversidade temática na interação ficcional e poética (SANTOS, 2013, p. 121).

Para tanto, esta autora abordará dois estudos de caso sobre o poder da literatura no letramento. Todos os casos aqui citados foram vivenciados em uma escola particular bilíngue na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

O primeiro caso abordará o *eu* e o *outro* e o segundo caso abordará o gênero literário “carta”.

4.1 O RECONHECIMENTO DO *EU* E DO *OUTRO*

Para gerar entusiasmo dentro de sala de aula e ajudar os alunos a se reconhecerem como parte do grupo com suas individualidades, é importante que seja trabalhado o conceito de identidade dentro da sala de aula. Hooks (2017) diz que as práticas didáticas não podem ser regidas por um esquema fixo e absoluto.

Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais [...] e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades" (HOOKS, 2017, p. 17).

No caso aqui relatado, a docente trabalha o reconhecimento do *eu* e dos *outros* no primeiro mês de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental. Esta prática ajuda os alunos a identificarem suas características e reconhecerem o que têm em comum com a turma. Além disso, as crianças se unem no processo de alfabetização, entendendo que, apesar de ser um processo individual, será realizado em conjunto, e que é importante que o grupo se ajude.

o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado (HOOKS, 2017, p.18).

Hooks (2017) cita a obra de Freire, comentando que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento e se responsabilizam por ele. Este trabalho é realizado no início do processo de alfabetização, para que professores e alunos trabalhem juntos em prol de um processo de alfabetização e letramento exitoso.

4.1.1 Aplicação em sala de aula

Neste estudo de caso, será abordada a questão do reconhecimento e diferenciação do *eu* e do *outro* como um dos primeiros aspectos a serem trabalhados

nas classes de alfabetização. Neste estudo, o livro para abordar o tema foi *Perigoso*, do autor Tim Warnes (ver anexo A). A obra conta a história de Bob, uma toupeira que adora etiquetar as coisas. Um dia, ele encontra algo muito estranho, escamoso e com dentes pontudos, e começa a etiquetá-lo. Esse trabalho foi realizado durante a primeira semana de aula da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal era construir a identidade da turma e introduzir a literatura no processo de alfabetização e letramento.

Nas duas primeiras aulas, começamos com a apresentação e leitura de *Perigoso*. Os objetivos eram: reconhecer-se como parte da comunidade escolar, reconhecer seu papel e dos colegas na construção da identidade da turma, conhecer algumas estratégias de compreensão de leitura e utilizá-las apropriadamente para compreender textos com apoio, e reconhecer seu papel e dos colegas no processo de leitura e escrita.

Na primeira aula, começamos com a apresentação dos alunos da turma. Os alunos foram divididos em duplas e cada um teve um minuto para falar um pouco sobre si; ao finalizar, o aluno deveria apresentar o seu colega e ser apresentado por ele. Listamos alguns assuntos que poderiam ser abordados na conversa das duplas, como por exemplo, lugar onde nasceu, se tem irmãos, há quanto tempo estuda na escola, prato predileto, diversão preferida etc. Ao finalizar as apresentações, percebemos que nos conhecíamos um pouco mais e que muitos alunos tinham informações em comum. Cada aluno recebeu seu crachá de mesa para as atividades do ano.

Logo após, nos sentamos em uma roda, para que fosse feita a apresentação do livro que iríamos trabalhar naquela semana. É importante citar que, na turma, existiam alunos dentro de todas as hipóteses de escrita, desde o pré-silábico até o alfabético. As atividades foram pensadas para que todos pudessem participar e aprender.

Foi anunciado para a turma que iniciariamos o nosso primeiro *workshop* de leitura, explicando o seu significado. Também comentamos que aprenderíamos sobre estratégias de compreensão, que são ações que os leitores fazem para entender melhor o texto que estão lendo. Comentamos que, no primeiro ano, aprenderíamos a ler e escrever e também aprenderíamos a entender o que estamos lendo. Falamos sobre a predição, explicando que era uma maneira de tentar adivinhar o que iria acontecer na história, olhando as pistas do livro. Dissemos que, para isso, precisávamos prestar bastante atenção na capa, título, ilustrações do livro, nome do

autor etc. À medida em que lemos a história, repensamos as previsões iniciais e fizemos novas, de acordo com as informações que tínhamos.

Mostramos o livro *Perigoso*, de Tim Warnes, e perguntamos: Pela ilustração da capa, quais pistas nos levam a pensar como será o cenário da história? Alguma pista nos faz pensar quem será a personagem principal? Quais são os outros detalhes da ilustração? Os alunos comentaram suas impressões sobre o livro, e iniciamos a leitura.

Preparamos algumas perguntas para realizar no decorrer da leitura e ajudar os alunos a revisarem suas previsões e criarem novas. Também explicamos sobre a estratégia de compreensão chamada “questionamento”. Comentamos que é importante fazer perguntas antes e durante a leitura, pois isso nos mantém atentos ao texto e faz crescer nosso interesse pelo que leremos a seguir. Explicamos que as perguntas mudam, pois vamos tendo novas revelações e ficando curiosos pelo que ainda virá. Destacamos que bons leitores também fazem perguntas depois da leitura para compreender melhor o que leram, conversam com outros leitores sobre o texto, comparam o que cada um entendeu e o que gostou e não gostou.

Antes de iniciar a leitura, preparamos algumas perguntas que queríamos responder no decorrer da história, depois de analisar a capa e o título. Comentamos que havíamos separado algumas perguntas para fazer durante a leitura e que eles, os alunos, também poderiam colaborar com as suas próprias perguntas no meio da história.

Ao iniciarmos a leitura, já tínhamos as perguntas dos alunos escritas em pedaços de papel, para não nos esquecermos de nenhuma delas. Trabalhamos fazendo conexões entre a história e as experiências pessoais dos alunos. Durante a leitura, perguntamos se eles já tinham passado pelo que a toupeira estava passando ou pelo que o crocodilo estava passando; além disso, perguntamos se já tinham ficado chateados com algum amigo e se já tinham chateado algum colega. Na história, a toupeira fica bem chateada com o crocodilo, pois ele começa a comer suas etiquetas; então, sua reação é ofendê-lo e ele, por sua vez, fica bem triste também. Muitos alunos compartilharam suas experiências e fizeram associações com a história. Ademais, comentaram sobre o que o crocodilo e a toupeira poderiam fazer para evitar as brigas e os sentimentos de raiva.

Terminada a leitura, releamos com os alunos as perguntas feitas antes de conhecerem a história e percebemos que algumas foram respondidas e outras não. Comentamos sobre as perguntas que mais contribuíram para a nossa reflexão e

compreensão da história e adicionamos as perguntas depois da conclusão da leitura. Perguntamos aos alunos: O que o autor quis “dizer” a seus leitores com as personagens que criou? O que ele quis que seus leitores sentissem ao ler a história? Algum trecho é muito especial? Por quê? Se pudessem, que pergunta fariam ao autor? Os alunos responderam às perguntas, alguns com mais dificuldade e outros com mais facilidade.

Ao finalizar essa atividade, percebemos que os alunos entenderam que é possível parar a leitura para fazer perguntas e analisar o que está sendo lido. Além disso, eles aprenderam a fazer predições e a questionar.

Depois de entendermos as estratégias de compreensão, ainda com o livro na mão, relembramos as atitudes do crocodilo e da toupeira. Comentamos com as crianças que todos têm a sua individualidade e que é importante que respeitemos essa identidade, pois, quando aprendemos e nos conhecemos, nos tornamos uma comunidade. Por fim, dissemos a eles que construiremos uma comunidade no primeiro ano, para que passemos pelo processo de aprender a ler e escrever juntos.

Retomamos a primeira atividade com os alunos, enfatizando as diferenças e semelhanças que havíamos notado entre as falas dos alunos. Explicamos que, para a construção dessa identidade do primeiro ano, faríamos um autorretrato em uma peça de quebra-cabeça e depois montaríamos esse quebra-cabeça juntos.

Para ilustrar melhor o conceito de autorretrato, mostramos alguns exemplos de personalidades conhecidas e incluímos os autorretratos das professoras. Cada aluno recebeu uma peça do quebra-cabeça e a instrução de confeccionar seu autorretrato. Alguns alunos tiveram dificuldade para se desenhar e foram orientados individualmente, outros conseguiram representar certos detalhes com perfeição. Terminada a produção das peças, reunimos os alunos na roda e os desafiamos a montar o quebra-cabeça da turma. Eles experimentaram diversos encaixes com os colegas e formaram o grande quebra-cabeça. Ao final da montagem, focamos nos detalhes de cada autorretrato e reforçamos o conceito de individualidade e identidade do grupo.

Na segunda aula, focamos em reconhecer as semelhanças e diferenças entre os alunos do primeiro ano usando gráficos. Começamos na roda e retomamos a atividade do dia anterior, falamos sobre a importância de cada aluno para o grupo e como é importante que respeitemos a nossa individualidade. Retomamos o livro *Perigoso* e relembramos as etiquetas que a toupeira colocava nas coisas e animais.

Comentamos que alguns objetos e animais tinham várias etiquetas que os definiam, como o crocodilo (ver anexo B). Chegamos à conclusão de que não precisamos ser definidos por apenas por uma característica, mas podemos ter várias “etiquetas”.

Para ilustrar esse conceito, trabalhamos com uma atividade em gráficos. Pregamos alguns cartazes pela sala com perguntas específicas: Quantos irmãos você tem? Qual é o seu sorvete preferido? Quantos anos você tem? Você mora em apartamento ou casa? Qual é a sua pizza favorita? Cada uma das perguntas tinha opções para que os alunos pudessem escolher.

Detalhamos que íamos completar o gráfico de barras, que mostraria um pouco do perfil da nossa turma. Lemos cada um dos tópicos presentes nos cartazes e propusemos que juntos descobríssemos as semelhanças e diferenças entre os alunos da turma. Iniciamos a atividade e cada aluno completou o gráfico com um *post-it* colorido. Explicamos como funcionava a movimentação e o registro em cada gráfico.

Ao finalizar a coleta de informações, começamos a análise dos gráficos. Para isso, realizamos as seguintes perguntas: Qual é a menor idade no primeiro ano? E a maior? Quantos alunos têm irmãos? E quantos não têm? Qual é o sorvete e a pizza de que a maioria gosta? E o sorvete e a pizza de que menos gostam? O primeiro ano mora mais em apartamento ou casa? Qual é a característica mais comum entre os alunos do primeiro ano? Qual é a maior diferença? E assim percebemos que alguns alunos possuíam as mesmas “etiquetas” em algumas perguntas e, em outras, as “etiquetas” eram diferentes.

Assim que fechamos a análise dos gráficos, deixamos expostas no mural da turma nossas conclusões e nos preparamos para a última atividade do dia. Apresentamos dobraduras com silhuetas de pessoas de mãos dadas, cuja quantidade era referente ao número de alunos e professores da turma. Com a ajuda de um dos alunos, desdobramos os bonecos e, seguindo a ordem em que os alunos estavam sentados, pedimos que cada um falasse seu nome, enquanto apontava para um boneco na dobradura. Ao final, os alunos perceberam que havia um boneco representando cada um deles, e todos se sentiram representados.

Anunciamos que registraríamos nos bonecos o que nos aproximava e contribuía para formarmos a comunidade do primeiro ano. Para a realização dessa atividade, dividimos os alunos em trios e eles compartilharam entre si o que tinham em comum. Enquanto discutiam, escrevemos o nome de cada aluno nas dobraduras e aguardamos o tempo estabelecido para a discussão.

Lançamos a seguinte pergunta para a turma, ao terminarem de conversar: “O que vocês têm em comum?” Para ajudá-los a reconhecer suas características, comparamos as professoras da turma. Demos o exemplo de que éramos professoras e tínhamos essa característica em comum. Com isso, foram surgindo vários outros comentários dentre os alunos da turma. Alguns deles disseram que eram crianças, outros, que tinham a mesma idade ou a mesma quantidade de irmãos, outros disseram que gostavam do mesmo sabor de sorvete etc.

Quando terminamos de compartilhar nossas afinidades, escolhemos algumas características para escrever nas dobraduras e, com a ajuda da professora-assistente, as escrevemos em cada boneco. Finalizamos unindo as pontas dos bonecos com uma fita, para permanecerem ligados, e os deixamos expostos na sala de aula.

Nos últimos três dias de aplicação das atividades baseadas no livro *Perigoso*, de Tim Warnes, focamos mais em atividades de leitura e escrita. Para isso, no terceiro dia, dividimos a turma em quatro grupos no início da aula, para a realização de atividades independentes sobre a leitura da semana.

O primeiro grupo realizou uma atividade escrita sobre os personagens e fatos que aparecem na história: os alunos receberam uma folha pautada com a imagem do livro e podiam consultá-lo para escrever; o segundo grupo trabalhou com um jogo de decodificação: os alunos receberam *cards* com imagens e tinham que escrever a letra inicial de cada figura para descobrir qual personagem ou palavra formaria no final; o terceiro grupo trabalhou com fichas do livro: as crianças tinham que desembaralhar as letras das fichas e colocar no quadrado a letra correspondente para formar a palavra de acordo com a imagem (nessa atividade, a professora-assistente orientou os alunos sobre a quantidade de sílabas, letras e sons de cada ficha); já o quarto grupo trabalhou com a professora-titular, fazendo a leitura de palavras que poderiam ser encontradas no livro *Perigoso*: ao final da leitura, os alunos separaram as sílabas e fizeram um desenho da sua parte favorita da história. Vale ressaltar que todos os alunos passaram por todas as atividades durante o dia e, mesmo aqueles que ainda não sabiam ler e escrever, receberam orientações e ajuda específicas para a realização das tarefas.

Ainda no terceiro dia, retomamos a história de Tim Warnes e fizemos a leitura e escrita de algumas das etiquetas que a toupeira usou. Decidimos que criaríamos nossas próprias etiquetas para ajudar no aprendizado da leitura e escrita. Dedicamos um tempo da nossa aula para etiquetar vários objetos dentro da sala e completar o

nosso mural de palavras com as etiquetas usadas pela toupeira no livro. Juntos, os alunos trabalharam em equipe e se ajudaram a formar palavras.

No quarto dia, levamos algumas imagens conhecidas, dividimos os alunos em quatro grupos e pedimos que criassem etiquetas, assim como Bob — a toupeira, para a imagem recebida por eles. Ao final, cada criança fez um desenho e criou etiquetas para o seu próprio desenho. Esta foi uma atividade realizada de maneira independente, e as professoras apenas observaram a realização da mesma, pois queríamos que os alunos escrevessem segundo a hipótese de escrita em que se encontravam no momento, além de desenvolverem a sua autonomia.

Neste dia, os alunos foram divididos novamente em grupos para a realização de atividades independentes. Dessa vez, as professoras não realizaram atividades específicas com os grupos de crianças, apenas observaram como eles cumpriam as tarefas e orientaram no que foi necessário.

O primeiro grupo recebeu fantoches e algumas fichas com imagens e palavras sobre o livro lido, para fazer o pareamento e o reconto da história: foi interessante observar como os alunos recontaram a história de Bob e o crocodilo escamoso de formas diferentes, mas sem perderem a essência da obra; o segundo grupo recebeu algumas letras móveis embaralhadas e imagens do livro e tinha que montar as palavras de acordo com as figuras apresentadas; o terceiro grupo recebeu um caça-palavras com palavras trabalhadas ao etiquetar os objetos da sala; e o quarto grupo trabalhou com uma atividade de pareamento das sílabas: os alunos receberam imagens e tinham que contar as sílabas e combinar com outras imagens que tinham a mesma quantidade de sílabas. Todas as crianças fizeram todas as atividades.

No último dia, retomamos as atividades realizadas durante a semana. Repassamos a história do livro *Perigoso*, visitamos o mural do primeiro ano com o quebra-cabeça, bonecos, cartazes e gráficos expostos, conversamos sobre as atividades realizadas em grupo e identificamos as estratégias de compreensão que aprendemos na semana. Comentamos sobre a importância das estratégias e como utilizá-las para compreender os textos. Reconhecemos o papel de cada um para a criação da identidade do primeiro ano e do processo de leitura e escrita.

Para finalizar a nossa primeira semana, informamos que criaríamos um lema da turma. Explicamos que o lema é um tipo de texto que expressa motivação e serve de guia dos objetivos e princípios comuns de um grupo ou comunidade, que é dita em poucas palavras. Acrescentamos, ainda, que cada estado do Brasil e cada país tem

seu lema. Compartilhamos, em formato de apresentação, alguns exemplos de lemas de alguns países, do Rio de Janeiro (estado em que moramos), das Olimpíadas e de histórias fictícias famosas. Comentamos que alguns lemas podem se relacionar com aspectos territoriais ou motivacionais, mas que sempre expressam um propósito comum entre os membros de uma comunidade.

Destacamos que esse tipo de texto é formado com poucas palavras e que convida os participantes do grupo a se unirem em torno de um objetivo em comum. Pensando nisso, incentivamos os alunos a pensarem em um lema para a turma do primeiro ano, focando no que aprenderam durante a semana e nos objetivos para o ano. Para ajudá-los, imprimimos algumas fotos das atividades da semana e colocamos no centro da roda, para que eles pudessem lembrar e comentar sobre o que tinham realizado.

Incentivamos que os alunos descrevessem as fotos com palavras ou expressões que lembrassem como eles se sentiram nas atividades. Enquanto os alunos comentavam, as professoras anotaram as ideias, para servirem de inspiração para a criação do lema. Destacamos algumas ideias mais frequentes e envolvemos os alunos a formularem lemas que serviriam de guia e entusiasmo, para se unirem e realizarem um desejo do primeiro ano. Ao final, chegamos a duas opções de lemas e resolvemos votar para nos decidirmos por este lema: “No primeiro ano, aprendemos a ler e escrever juntos, respeitando cada pessoa”.

Para oficializar a escolha do lema, o escrevemos em um cartaz e colamos uma foto da turma, para deixar exposto na sala de aula e lembrar dele todos os dias. Com esta proposta, os alunos reconheceram a criação do lema como parte da formação da comunidade escolar, lembraram as atividades da semana e se reconheceram como partes que compõem a identidade do primeiro ano.

Ao final do dia, registramos no caderno a resposta para a pergunta: O que aprendi durante esta semana sobre respeitar quem eu sou e respeitar o outro? Cada criança decidiu como queria fazer o registro de seus sentimentos: algumas escolheram o desenho e outras escreveram uma frase.

Durante a primeira semana de aula de uma turma que está entrando no processo de alfabetização, é imprescindível que se trabalhe o conceito de identidade e comunidade. E o exemplo retratado demonstra esta importância. Os alunos consolidaram seu aprendizado nesses dois conceitos e aprenderam sobre respeito por si mesmos e pelos outros. Usar a literatura no começo deste processo permite

que as crianças se acostumem com o letramento desde o início, mesmo aquelas que ainda não decodificam e, portanto, não estão alfabetizadas. Ajudar os alunos a questionarem e interpretar o que escutam ou leem é essencial para a formação do leitor e do processo de alfabetização e letramento. Observamos, após a primeira semana, que os alunos estavam mais dispostos a trabalhar em grupos, a fazer perguntas e predições nas leituras e a respeitarem uns aos outros, reconhecendo que todos somos diferentes, mas fazemos parte da mesma comunidade.

A literatura infantil é terreno propício ainda à ecologia de saberes por favorecer de modo democrático a propagação e a tradução de saberes diversos, não apenas por meio da tradução do saber hegemônico para o senso comum [...], mas também por meio da promoção de diálogos entre os mais distintos saberes, crenças, artes e pensamentos de modo estético, coletivo, político e ético (SANTOS, 2013, p. 110).

Reconhecer que a literatura infantil é fundamental para o processo de alfabetização e letramento é promover um aprendizado lúdico. É importante ressaltar que infância, ludicidade e literatura se aproximam. Nas atividades propostas, as crianças usaram a literatura infantil como forma de aprendizado e brincadeira. É de extrema importância que este processo seja o de brincar com as palavras (ver anexo C). As crianças são capazes de brincar com tudo o que têm nas mãos, o que veem e o que falam.

4.2 O GÊNERO LITERÁRIO “CARTA”

Existe uma relação entre o letramento e os gêneros literários. Muitos dos textos da literatura infantil dialogam com os diversos gêneros do discurso, de acordo com o campo de atividade da atividade humana. Roxane Rojo (2006) e Santos (2013) propõem tomar os gêneros do discurso como objeto de ensino com o objetivo de constituir sujeitos que sejam capazes de exercer atividades de linguagem envolvendo capacidades linguísticas, discursivas e de ação em contexto. A autora sugere que, nas práticas de alfabetização, não se trabalhe apenas o alfabeto, mas que esse conhecimento seja abordado em sua presença nos textos, considerando-se os gêneros de circulação social concreta. Segundo os autores, essas práticas farão com

que os alunos mostrem interesse pelo texto e compreendam a utilidade da escrita e de sua circulação social.

Para tanto, é responsabilidade do professor promover práticas de alfabetização e letramento usando os diferentes gêneros do discurso, contribuindo para que o aluno realize uma leitura de si, da sociedade e da vida. Da mesma forma, é importante que se observe e entenda que esse diálogo favorece

o desenvolvimento das capacidades interpretativas inerentes ao letramento literário, considerando-se tais gêneros presentes nas obras literárias (...) como concernentes não à realidade imediata ou a seu uso social efetivo, mas ao plano do conteúdo ficcional, constituindo acontecimentos artístico-literários e não da vida cotidiana (SANTOS, 2013, p. 32).

Como já foi dito, é frequente a presença dos gêneros do discurso no texto literário. Podem-se encontrar “receitas culinárias, cartas, discussões, bilhetes, recados, aulas, relatórios, cartas, diários, cartazes, anúncios, matérias jornalísticas, entre tantos outros” (SANTOS, 2013, p. 38). Para trabalhar com o diálogo dos gêneros no texto literário, é importante que o professor guie os alunos para perceberem as diferenças e semelhanças que existem entre o gênero do discurso e suas recriações.

4.2.1 Aplicação em sala de aula

Os livros trabalhados em sala de aula para demonstrar uma proposta de ação em que um texto literário possibilita o diálogo com os gêneros do discurso foram *A carta do Gildo*, da autora Silvana Rando (ver anexo D) , e *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg (ver anexo E). Esse trabalho foi realizado em quatro *workshops* com a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. O primeiro livro conta a história de uma turma que decide enviar cartas a uma amiga que mudou de escola; porém, as cartas se perdem e eles começam a receber respostas de pessoas diferentes. Gildo demora muito para receber a sua carta e os amigos resolvem fazer algo a respeito. O segundo livro é interativo e conta a rotina de um carteiro no mundo dos contos de fadas.

No primeiro dia, começamos com a apresentação e leitura de *A carta do Gildo*. Os objetivos dessa primeira aula eram: fazer uma lista dos personagens da história e das cartas que receberam; manter uma atenção especial aos fatos principais da história para captar o essencial e, posteriormente, produzir uma síntese em três

partes, além de exercitar o reconto, praticando a síntese como estratégia de compreensão textual.

Iniciamos o primeiro *workshop* em uma roda, fazendo previsões sobre a história, a partir da análise da capa e do título. Explicamos que essa parte era uma preparação para conhecermos a “síntese”, fazendo a conceituação desta palavra. Descobrimos que o desafio principal seria resumir e contar apenas o que era mais importante na história, para que outras pessoas pudessem entendê-la. Também informamos aos alunos que, para testar a qualidade da síntese do primeiro ano, teríamos uma convidada especial que não conhecia a história: ela escutaria a síntese realizada por eles e daria seu veredito.

Antes de iniciar a leitura, reforçamos que eles deveriam ficar bem atentos aos detalhes da história e aos fatos principais, para que pudessem incluí-los na síntese. Realizamos uma primeira leitura, parando em alguns momentos para fazer a antecipação do que os alunos esperavam acontecer em partes selecionadas da história como, por exemplo, o anúncio da chegada das cartas na escola (ver anexo F), para retomar as previsões feitas na análise da capa e do título e para acompanhar os sentimentos e expectativas da personagem principal da história.

Durante a leitura, os alunos observaram a diversidade entre os autores que responderam as cartas, construíram uma lista com os nomes dos personagens, na ordem em que receberam suas respostas no cavalete, e comentaram os sentimentos de Gildo durante a história. Ao final, fizemos uma provocação aos alunos: pedimos que explicassem quem tinha escrito a carta para o Gildo e quais foram as pistas que ele deixou na carta. Além disso, incentivamos os alunos a se posicionarem sobre questões importantes relacionadas ao personagem Gildo como, por exemplo: “Será que Gildo descobrirá o verdadeiro autor da carta? Como Gildo vai se sentir depois de receber a carta? Gildo gostará da carta ou continuará chorando? Na sua opinião, de que Gildo de fato ‘gostou’?”. Para cada pergunta, os alunos se dividiram em grupos e argumentaram por que pensavam daquela forma.

Conversamos, então, sobre a amizade e sobre como podemos demonstrá-la dentro de sala de aula, assim como os amigos de Gildo fizeram. Decidimos criar um cartaz com algumas atitudes que podemos ter em sala para sermos mais amigos uns dos outros. É importante ressaltar que essa turma estava junta há alguns anos, mas que recebera alunos novos no começo daquele ano letivo, e eles estavam com dificuldade de abraçar a todos. Cada criança sugeriu uma frase para colocar no cartaz

e todas tiveram a oportunidade de enfeitá-las juntas. Deixamos o cartaz exposto ao lado do quadro branco.

No segundo dia, fizemos um resumo da história lida no dia anterior e acolhemos as manifestações dos alunos sobre as antecipações feitas durante a leitura. Sugerimos que todos observássemos a lista dos personagens e das cartas que receberam, para que pudéssemos organizar a síntese no nosso *workshop* de escrita. Para isso, fizemos uma leitura compartilhada da lista e retomamos o conceito de “síntese”. Explicamos que ela é um recurso importante para o leitor selecionar fatos, acontecimentos ou informações que permitam lembrar o que foi lido com menos palavras e ideias. Relembramos também que uma convidada especial estaria no final da aula para verificar a qualidade da nossa síntese e que essa pessoa não conhecia a história, por isso precisava compreendê-la apenas lendo a síntese do primeiro ano.

Para fazer a construção conjunta da síntese, dividimos a história em três partes, registramos as ideias principais de cada uma e revisamos o registro, limitando a quantidade de frases para cada parte. No começo, os alunos queriam contar cada detalhe da história, mas não interferimos, escrevendo tudo o que ia sendo relatado no quadro branco enquanto eles falavam. No meio da história, eles perceberam que não tinha mais espaço no quadro e que eles não estavam usando menos palavras e ideias, ou seja, não estavam praticando a “síntese”. Neste momento, resolvemos interferir e fazer perguntas mais específicas, para que eles retomassem a escrita da síntese sem frustração. Dialogamos até chegarmos aos “títulos” de cada parte, que foram: “Envio da resposta à carta da Catarina” (ver anexo G), “Chegada das respostas às cartas extraviadas” (ver anexo F) e “Carta especial para o Gildo” (ver anexo H). Definindo as três partes, as crianças começaram a registrar ideias importantes para cada parte. A síntese foi tomando forma e, cada vez que eles percebiam que ficava muito grande, tratavam de cortar ou diminuir uma frase. Para finalizar, decidimos usar apenas três frases para cada “título” e iniciamos o momento da revisão para deixar o texto mais organizado. Destacamos, então, as frases que eram indispensáveis, porque explicavam os eventos mais importantes do livro.

Após a revisão conjunta, chamamos a convidada especial: a coordenadora da escola. Ela ouviu a nossa proposta e a síntese. Ao final, nos deu um *feedback* e parabenizou os alunos pelo esforço e trabalho feito naquele dia. As crianças ficaram super animadas com o que realizaram e agradeceram a presença da convidada.

No terceiro dia, trabalhamos o *workshop* de escrita individual e modelada. Começamos a aula na roda apresentando uma caixa misteriosa para eles. Comentamos que o que tinha dentro da caixa estava relacionado com o livro que lemos durante a semana. Propusemos que as crianças tentassem adivinhar o nome dos objetos da caixa, fazendo perguntas cujas respostas fossem objetivas, “sim” ou “não”. Entusiasmados, todos começaram a dar seus palpites e alguns foram bem certos. Dentro da caixa, estavam o livro *O carteiro chegou*, envelopes, papéis com pauta, selos, imagens de entrega de correspondência por carteiros e os endereços das crianças.

Para essa atividade, os objetivos eram trabalhar o gênero “carta” a partir da etapa do processo de escrita de rascunho e da escrita modelada de uma carta, conhecer e reconhecer as partes, ações e trajetórias das correspondências e relacionar o conhecimento adquirido com as histórias lidas.

Após descobrirem o que tinha dentro da caixa, os alunos começaram a fazer suposições sobre o que trabalharíamos naquele *workshop*. Com o livro *A carta do Gildo* ainda exposto, retomamos o começo da história sobre como os alunos decidiram escrever cartas para a amiga que estava longe e o cartaz que fizemos no primeiro *workshop*. Conversamos sobre a importância de demonstrar nossa amizade e como escrever cartas para os amigos pode ajudar na união da turma. Propusemos que escrevêssemos cartas uns para os outros com esse objetivo.

Antes de iniciar a escrita das cartas, apresentamos o livro *O carteiro chegou* para reforçar o conceito do gênero “carta”, as partes de uma carta e como é realizado o sistema de envio e troca de correspondências. Perguntamos se as crianças sabiam o que fazia um carteiro, e a maioria respondeu afirmativamente. Reiteramos que os carteiros eram responsáveis por entregar a correspondência de um lugar específico (rua, condomínio etc.) além de informarmos que o sistema de envio e troca de correspondências era praticado no mundo inteiro, e que todos trocavam cartas e encomendas. Falamos sobre o efeito do meio eletrônico de mensagens nesse sistema e que, mesmo com a diminuição do número de cartas enviadas, as encomendas ainda continuam sendo postadas pelos Correios e outras empresas. Mostramos as imagens que estavam dentro da caixa surpresa, e alguns alunos fizeram relação com o que já tinham visto em suas ruas.

O livro *O carteiro chegou* é uma obra que mostra um carteiro entregando correspondências e encomendas em vários lugares diferentes e para personagens

bem conhecidos da literatura infantil. É um livro interativo que torna possível manusear as cartas e ver o que está escrito nos envelopes. Também é uma obra que trabalha diversos tipos de gêneros dentro da correspondência como, por exemplo: carta judicial, panfleto, cartão-postal, notícia, convite, cartão de aniversário etc.

Iniciamos a leitura da história e as crianças identificaram os tipos de cartas e encomendas, manusearam as correspondências e ficaram mais animadas para escreverem as suas cartas. Comentamos que enviar uma carta era um jeito mais tradicional de mandar uma mensagem e que ela pode ser escrita de várias maneiras. Também enfatizamos que a carta costuma seguir um modelo fixo: no começo, há o nome da cidade e a data; depois, registra-se o nome da pessoa para quem vamos escrever; logo após, escrevemos o assunto da carta; e terminamos com uma despedida e nossa assinatura.

No quadro branco, modelei a escrita de uma carta para que eles pudessem ver um exemplo e participar do passo a passo comigo. O primeiro passo que usamos foi pensar em algumas perguntas importantes: “Para quem se vai escrever a carta? Qual é o propósito de escrever essa carta? Que mensagem se quer enviar ao destinatário?”. O segundo passo foi a escrita da carta: colocamos o local e data, escrevemos a saudação, o assunto, a despedida e assinamos.

Esclarecemos que estávamos usando um modelo que ajuda a escrever cartas no formato mais usual e que nos serviria de roteiro. Explicamos que sortearíamos os colegas que receberiam as cartas para que ninguém ficasse frustrado, como o personagem Gildo.

Ao começarmos o planejamento da carta, entregamos uma folha de papel pautada para cada aluno, revisamos cada item e reforçamos que, em primeiro lugar, escreveríamos os rascunhos e, durante a semana, eles passariam pela edição da futura carta com a professora-titular, nas atividades em pequenos grupos. Cada criança recebeu o nome de um amigo e começou a escrever de acordo com sua hipótese de escrita. As professoras passaram pelas mesas para ajudar os missivistas no que fosse preciso. Algumas crianças precisaram de mais ajuda com o processo de escrita propriamente dito, enquanto outras precisaram de auxílio para lembrar as partes de uma carta.

No quarto *workshop*, falamos sobre a importância da revisão e da edição e definimos que dividiríamos a turma em quatro grupos de cinco alunos para realizarmos o penúltimo passo da produção escrita. Cada grupo editou e revisou seu texto com a

professora-titular da turma durante a semana. Quando a criança terminava, recebia o envelope com o selo e o endereço do amigo sorteado, e colocava a carta pronta para ser endereçada dentro de uma sacola específica.

Tentamos realizar uma aula-passeio em um dos Correios do bairro, para que as crianças pudessem ver como funciona o processo de entrega de correspondências e para que pudessem enviar suas cartas, mas não conseguimos marcar um horário. Ao invés disso, as professoras foram aos Correios enviar as cartas dos alunos e tiraram fotos desse momento. Assim que as crianças recebiam suas cartas em seus endereços, as levavam para a escola e mostravam para os amigos e professores.

Para finalizar o trabalho com o gênero “carta”, as crianças se prepararam para uma apresentação dos livros *A carta do Gildo* e *O carteiro chegou* na Feira Literária da escola. Trabalhamos novamente a escrita de cartas, usando o caderno como rascunho e o processo de edição e revisão nas atividades em grupo. Dessa vez, as crianças escolheram familiares para serem os destinatários de suas cartas. Passamos pelos mesmos passos já aprendidos e, no dia da feira, fizemos a exposição das cartas, dos selos e envelopes, dos livros lidos, das fotos de nossas produções em sala e organizamos uma atividade para ser realizada junto aos pais. Essa atividade tinha como objetivo principal mostrar que as crianças entenderam o passo a passo da produção escrita. Durante a feira, os pais escreveram uma carta junto com os filhos e saíram dali para os Correios para fazerem o envio.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON *apud* SANTOS, 2013, p. 15).

O trabalho realizado com a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental demonstrou a importância de se trabalhar gêneros em sala de aula dentro da literatura como parte do letramento dos alunos. Ficou patente como esse trabalho influencia na alfabetização e no letramento deles. Observamos que a produção das cartas aumentou o vocabulário das crianças, deixando mais visíveis suas dificuldades, o que tornou possível que pudéssemos reforçar as atividades individuais com as professoras, além de ter desafiado as crianças a escreverem e a criarem mais.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA

A intenção do presente estudo foi a de propor práticas pedagógicas para o letramento literário junto com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como proposta inicial para alfabetizar letrando com a literatura, sugerimos trabalhar com obras clássicas — os famosos contos de fadas — e obras contemporâneas que tragam um reconto de histórias famosas. Cotejar versões diversas de uma mesma história permite diferentes interpretações e promove a criatividade dos alunos. Antes de apresentar as propostas, é importante que se fale um pouco do surgimento e estabelecimento dos famosos contos de fadas ou contos populares.

Segundo Santos (2013), Perrault é considerado por muitos autores como o iniciador da literatura infantil. Sabe-se que é no folclore francês que o autor recolhe as suas obras mais clássicas, muitas vezes transcritas da contação de histórias do povo da época. Acredita-se que as histórias surgiram da oralidade e que muitos dos clássicos que conhecemos hoje em dia vieram de tradições culturais de povoados muitas vezes considerados pequenos e sem importância. No contexto em que o folclore francês era visto como algo popular e sem requinte, surgem as obras clássicas da literatura infantil “com base no fantástico e no maravilhoso, elementos que, em princípio, contrastam com o racionalismo clássico em apogeu” (SANTOS, 2013, p. 57). Perrault, mesmo que conhecido por ser um poeta, entra para a história

como autor de uma literatura de caráter popular marginalizada pela estética clássica, sendo hoje conhecido mundialmente pela publicação de histórias ou contos de antigamente com moralidades, um dos maiores sucessos da literatura infantil (SANTOS, 2013, p. 57).

Em 1697, surge o primeiro livro destinado às crianças, com contos como: *A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *A Gata Borralheira*, *Riquete do Topete* e *O Pequeno Polegar* (Perrault, 2007). Assim, surgiu o gênero “literatura infantil” como o conhecemos até hoje. De acordo com Santos (2013), o século XVII foi marcado pela adaptação de obras clássicas e de contos populares de autores franceses como La Fontaine e Perrault, já este século foi marcado pelos romances de viagens escritos por ingleses, como

Robinson Crusóe (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift. Vale ressaltar que, até o século XIX, as novelas de aventuras tiveram muito destaque, não excluindo a contação das histórias de contos populares, que continuam até hoje.

A partir de 1800, novelas de aventuras ganham maior destaque, como por exemplo: *Ivanhoé* (1820), de Walter Scott; *Notre-Dame de Paris* (1831), de Victor Hugo; *Os três mosqueteiros* (1844), de Alexandre Dumas; *Viagem ao centro da Terra* (1864), *Vinte mil léguas submarinas* (1869) e *A volta ao mundo em 80 dias* (1873), de Júlio Verne; *Mogli, o menino lobo* (1895), de Rudyard Kipling; *Tarzan dos macacos* (1914), de Sir Edgard Rice Burroughs, entre outros. Representada na forma de literatura de cordel, as novelas de cavalaria também tomaram conta desta época, além das narrativas policiais e daquelas de temática maravilhosa e fantástica. Estas últimas surgem devido à preocupação com o lugar da criança na sociedade.

Destacam-se os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, que lançam sua coletânea de contos entre 1812 e 1822. Sua obra almejava contribuir com a formação de uma identidade cultural alemã e, ao mesmo tempo, atender ao projeto pedagógico educacional de então. Para tanto, coletaram contos e narrativas germânicas da tradição oral (recentemente algumas pesquisas evidenciaram a inequívoca presença em sua obra de adaptações feitas a partir de coletâneas precedentes da autoria de outros autores, como as de Perrault). Em seus contos, os Irmãos Grimm enfatizam o aspecto didático e partem da concepção de infância então em voga, traduzindo em seus contos os ideais burgueses e a educação vigente (SANTOS, 2013, p. 61).

Em contraponto ao surgimento das coletâneas de contos tradicionais, surgem os contos que misturaram temas populares com criações originais, como do autor Hans Christian Andersen. “Em sua obra, o aspecto maravilhoso descortina-se na realidade concreta do cotidiano, por meio de relatos de conteúdo social e humanista elaborados com base na observação de fatos da vida moderna” (SANTOS, 2013, p. 62). Entrando nas narrativas do realismo mágico, destacam-se também Lewis Carroll, Carlo Collodi e James Barrie.

Esta convivência do real com o mágico é possível como nos sonhos e mitos. Os ambientes mágicos criados ecoam tão reais e viáveis como os ambientes comuns. Temos como exemplo Monteiro Lobato, ao criar o Reino das Águas Claras em contraposição com os ambientes do Sítio do Pica Pau Amarelo. Esta ludicidade se dá não apenas com os ambientes, mas com a reinvenção da linguagem.

O autor não se prende às convenções linguísticas nem mesmo quando se propõe a reavaliá-las ou reaproveitá-las, dinamizando a língua e explorando suas potencialidades ao máximo. As intervenções e rupturas por ele promovidas com relação ao purismo da língua são, em sua maioria, veiculadas por Emília que recebe (com Lobato) o salvo-conduto para seus experimentos linguísticos, em geral aprovados pelos “outros” mais pela sua praticidade e adequação do que pela criatividade (SANTOS, 2013, p. 72). O aspecto onírico concernente a esse gênero deve-se, assim acreditamos, a seu vínculo e proximidade com os mitos fundadores, com os mistérios do verbo, com a origem, a invenção e a descoberta da linguagem (...) O caráter onírico reinventa em mundos fantasiosos, maravilhosos, fantásticos, fabulosos, encantados, a linguagem e a “realidade” (SANTOS, 2013, p.77).

A literatura infantil conversa com uma enorme quantidade de textos de tradição oral, como por exemplo, as fábulas, parlendas, contos, lendas, cantigas, mitos etc., como também conversa com textos que vieram da literatura universal. Esse diálogo é observado por meio de intertextos presentes em muitos livros da literatura infantil brasileira, desde as obras de Monteiro Lobato até os dias atuais. Regina Zilberman (2005, pp. 56-65), em sua análise de livros infantis, observa os interdiscursos dos clássicos presentes, causando uma polifonia dos diálogos entre as obras, que são lidas em contextos diversos e mantêm-se vivas. Esta simultaneidade melódica entre os livros de literatura infantil faz com que os contos populares sejam usados em ambientes escolares até os dias atuais, porém, muitas vezes, por meio de recontos que trazem a contemporaneidade. Segundo Cosson (2012, p. 34), as obras contemporâneas são as escritas e publicadas no tempo atual, enquanto que as obras atuais são aquelas que têm significado para todos no tempo que se encontram, independente da época em que foram escritas e publicadas.

Por essa razão, é importante que os professores apresentem não apenas as obras contemporâneas atuais, mas também versões tradicionais que, em sua atualidade, possam contribuir com o processo de alfabetização e letramento de crianças. “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2012, p. 34).

Desse modo, encaminhamos, a seguir, uma proposta pedagógica para o trabalho com os contos de fadas no processo de alfabetização e letramento. Para iniciarmos o debate, é importante pensar nas seguintes perguntas: De que modo tem sido trabalhada na escola a atualidade das versões tradicionais e versões contemporâneas dos clássicos da literatura infantil? Como tais contos podem contribuir com a formação histórica e social do aluno, trazendo discussões sobre

valores e ideologias concernentes a outros períodos? Que abordagens o professor pode utilizar a partir dos contos clássicos, com a intenção de possibilitar novas leituras e diálogos e dar voz a novas situações?

5.1 APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Para iniciar o trabalho com a literatura infantil em sala de aula, mais especificamente os clássicos infantis, é necessário que se faça uma ambientação com as crianças. Essa imersão pode ser realizada através de um túnel do tempo, feito com cadeiras da classe, para que os alunos sejam transportados ao mundo imaginário do “Era uma vez...”. No final do trajeto, eles encontrarão envelopes com imagens de elementos próprios de uma época imaginária, para caracterizar personagens de contos e compor cenários encantados. Logo após esse encontro, o professor pode propor ao grupo que volte ao presente pelo túnel do tempo e, como “lembrança” ou “recordação” deste mundo que acabam de visitar, eles recebem livros com os contos clássicos para serem trabalhados. Como exemplo específico para as duas propostas que serão apresentadas aqui, os alunos podem receber os livros: *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; *O gigante Egoísta*, de Oscar Wilde; *O gigante mais elegante da cidade*, de Julia Donaldson; *João e o pé de feijão*, de autoria inglesa e *Se eu fosse um grande gigante*, de Raúl Nieto Guridi.

Ao chegarem de volta do túnel, os alunos podem ser guiados na observação das capas dos livros que eles trouxeram e serem provocados com as seguintes perguntas: “O que vocês trouxeram do mundo imaginário para o mundo atual? E de que época são esses livros? As histórias originais desses livros são de que época? Por que os contos de fadas são conhecidos até hoje?”.

Nesta aula, o professor pode dar ênfase aos dois contos originais (*Chapeuzinho Vermelho* e *O gigante egoísta*) e comentar sobre os autores de cada um deles, ressaltando o como são antigos. É importante que os alunos entendam as condições que tornam os contos conhecidos até hoje, de que forma as pessoas entravam em contato com os contos na antiguidade e como as pessoas de hoje conheceram os contos clássicos.

Além de ter como objetivo principal o uso da literatura infantil clássica para alfabetizar e letrar os alunos, através dessas propostas as crianças identificarão algumas características dos contos de fadas, demonstrarão compreensão de um texto recontando a história, identificarão características dos textos, serão apresentadas a diferentes gêneros literários e farão uma relação entre os contos originais e os contos contemporâneos.

Depois de uma apresentação sobre os contos clássicos e a antiguidade, o professor iniciará a apresentação do primeiro conto: *O gigante egoísta*, de Oscar Wilde. Antes da leitura, é importante que haja a condução de algumas perguntas sobre a capa, título e autor do livro. As crianças farão predições e perguntas sobre a história. O professor poderá trabalhar uma breve biografia do autor para que as crianças se sintam mais próximas de seus escritos.

Para este conto, os alunos identificarão as mudanças de sentimentos do personagem principal. O professor incentivará as crianças a ficarem atentas às palavras que descrevem os sentimentos e características da personagem principal como, por exemplo: pouco simpático, ficou contente, depois ficou triste etc.

Após a leitura, os alunos compartilharão seus pensamentos e escreverão em cartões os sentimentos do gigante durante o conto. Em grupos, os alunos organizarão os cartões na ordem da história e farão o reconto para os colegas de classe, destacando os fatos mais importantes para a transformação da personagem. Em seguida, fixarão os cartões em cartazes que serão expostos na sala de aula para uma futura consulta (quando conhecerem o próximo livro sobre gigantes).

Quando as crianças estiverem bem familiarizadas com a história apresentada, é possível realizar algumas atividades em grupos focadas no processo de alfabetização como, por exemplo: banco de palavras da história; fichas com palavras com letras embaralhadas para que as crianças coloquem em ordem e façam a relação de número de letras e sílabas; fichas para descobrir a palavra misteriosa (a criança precisa identificar a letra inicial de várias imagens para descobrir a palavra que se formará); cartões com as palavras e frases mais usadas para trabalhar aliteração, consciência de palavras, leitura e escrita; atividades de pareamento de imagens e palavras, entre outros. É importante que o professor conheça as necessidades e hipóteses de cada aluno para construir as devidas atividades.

Em outro momento, o professor apresentará a obra *O gigante mais elegante da cidade* e trabalhará a competência da comparação. Os alunos identificarão as

semelhanças e diferenças entre os contos de fadas e contos contemporâneos e entre os gigantes estudados, usando a atividade já realizada. Para isso, o professor colocará os dois exemplares (conto e reconto) em lados opostos, e comentará que serão analisados os livros para o reconhecimento das características dos contos de fadas e de contos contemporâneos.

Antes de realizar a análise dos textos, o professor fará a leitura do novo livro e elaborará perguntas para que os alunos façam inferências, predições e compreendam a história. Ao finalizar, é necessário fazer perguntas que ajudem os alunos a reconhecerem as semelhanças e diferenças entre as obras. Em seguida, propõe-se escrever as análises dos alunos em um cartaz para ficar exposto na sala, que poderá ser utilizado em atividades futuras de comparação.

Salienta-se que as mesmas atividades alfabetizadoras usadas em *O gigante egoísta* podem ser empregadas em *O gigante mais elegante da cidade*, bastando, para isso, adaptar as palavras e frases usadas.

Para que as crianças entrem em contato com mais uma história sobre gigantes e entendam alguns conceitos adicionais sobre os contos clássicos, o professor pode introduzir *João e o pé de feijão* e focar na presença do gigante e suas características. A classe pode retomar o primeiro cartaz feito sobre *O gigante egoísta* e fazer comparações entre os personagens estudados. Além disso, a turma entenderá a diferença entre compilação e autoria, reconhecerá as características e a origem da oralidade dos contos de fadas e identificará elementos mágicos como característica primordial dos contos clássicos.

Ao adentrar os textos clássicos infantis, o professor pode fazer algumas perguntas sobre o cenário, os personagens e características específicas que os alunos observam nas histórias. As crianças começarão a citar vários elementos mágicos, e a turma pode fazer uma lista coletiva desses elementos. Se necessário, o professor faz perguntas para que novas características apareçam. Iniciando a leitura de *João e o pé de feijão*, as crianças observarão mais elementos mágicos dentro da história e aumentarão a lista da turma.

Para finalizar o estudo dos contos clássicos, mais especificamente das histórias com gigantes, registramos duas ideias de atividades que podem envolver mais alunos da escola, professores ou pais: a confecção de uma caixa de contos clássicos com cenário e personagens dentro de uma caixa de sapato (os alunos escolhem uma das histórias trabalhadas e produzem um dos cenários com os personagens, com

materiais reciclados, e apresentam com um reconto, em uma exposição na escola); um passeio na natureza, para sentir as texturas e realizar uma brincadeira de faz de conta (as crianças escutarão a história *Se eu fosse um grande gigante*, explorarão o ambiente natural escolhido e, ao final, confeccionarão um trabalho artístico em tela sobre o que imaginaram).

Para dar continuidade à proposta de trabalhar os contos clássicos, o professor retomará a conversa que tiveram ao apresentar *O gigante egoísta* e *Chapeuzinho Vermelho* e focará na última obra. Apresentará a biografia de Perrault e dos Irmãos Grimm e deixará exposto o cartaz com a lista das características dos contos de fadas que já foi feita em aulas passadas. Nesta aula, o professor pode focar na escrita para a criação de um mural de palavras na sala de aula. Durante a leitura, o professor fará pausas para que os alunos comentem a história e escrevam em cartões algumas palavras desconhecidas, que representem os contos de fadas. Se for necessário, antes de fixar as palavras no mural, os alunos podem fazer um desenho para representar aquelas palavras e não esquecerem o seu significado.

O professor apresentará *Chapeuzinho amarelo* para as crianças e fará as inferências necessárias, antes de iniciar a leitura. Como vimos, algumas versões contemporâneas são releituras dos clássicos que trazem questionamentos atuais, de acordo com o nosso tempo e com linguagem adaptada à atualidade. Diferentemente de *O gigante mais elegante da cidade*, *Chapeuzinho amarelo* apresenta características percebidas no conto original e possui aspectos que lembram a versão clássica. Seria interessante trabalhar essas comparações com as crianças, trazendo a inversão de papéis presente na obra contemporânea (o fato de o lobo ter medo de ser comido) e o poder transformador das palavras (quando a Chapeuzinho muda a palavra “lobo” para “bolo”).

Após a leitura e análise do livro e das ilustrações, as crianças farão as comparações das histórias e perceberão as suas semelhanças e diferenças. Uma atividade que pode ser realizada é a de transformar a palavra “lobo” em “bolo”, usando letras móveis e possibilitando a percepção sobre a formação das sílabas. Ao finalizar, os alunos podem cada qual escrever o próprio nome com as letras e tentar formar novas palavras, usando apenas as letras móveis do nome de cada um.

Analisando a hipótese de escrita de cada aluno, o professor pode sugerir que as crianças produzam um texto com desenho de algum personagem ou cenário de

que tenham gostado, a partir da história lida. Esta seria uma atividade de produção livre, em que o professor observa como o aluno escreve e produz seus textos.

Para finalizar o estudo das obras clássicas e sua análise linguística, o professor pode introduzir o gênero “receita”, focando na palavra “bolo”, que aparece no livro. Os alunos registrarão a receita culinária de um bolo no caderno, com a orientação do professor, que mostrará de que modo esse gênero se organiza e quais são suas características principais, esclarecendo as quantidades, ingredientes, sistemas de medida, modo de preparo etc.

Após este registro, o professor pode preparar o bolo junto com os alunos, seguindo a receita. As crianças poderão ajudar na preparação do bolo separando os ingredientes, colocando na ordem do preparo, lendo o passo a passo e seguindo cada instrução. Depois de pronto, o bolo será servido à turma.

Com estas atividades, é fundamental que o professor pratique com os alunos o reconhecimento da linguagem e suas diversas propriedades na literatura infantil, ao alfabetizar e letrar com as obras literárias. É de extrema relevância abordar diversos autores e promover conversações entre eles e os alunos. As práticas de letramento literário viabilizam transformações, reinvenções e liberdades, principalmente quando realizadas por meio de livros que ajudam a transformar.

6 CONCLUSÃO

Com esta pesquisa, conheceu-se o processo histórico da alfabetização no Brasil e como este processo ainda acontece de formas distintas e, muitas vezes, contraditórias. Tentamos problematizar o fato de vários métodos haverem sido criados apenas para excluir os que já existiam. Ao mesmo tempo em que se observa um avanço nas metodologias da Educação, no decorrer dos anos, também é possível identificar algum retrocesso no pensamento e na prática da alfabetização, tanto por parte dos pesquisadores quanto dos educadores. De toda a forma, o letramento e a alfabetização continuam a ser questões candentes e constituem fonte de pesquisa para trabalhos futuros.

Neste estudo, procuramos estabelecer os conceitos de infância, alfabetização e letramento. O primeiro desses conceitos constitui a base para todas as mudanças que aconteceram na visão que se tem sobre a criança e, conseqüentemente, acerca de sua educação. Os dois últimos conceitos, respectivamente, são importantíssimos

para o processo de leitura e escrita, principalmente nos anos iniciais. É importante citar que não se deve distinguir alfabetização e letramento; afinal, o processo de leitura e escrita é mais eficaz quando se alfabetiza letrando. A criança entra em contato com o texto desde cedo e, ao reconhecer práticas de leitura e escrita no dia-a-dia e fruir a literatura infantil, o processo de alfabetização e letramento acontece sem robotizar o aprendizado.

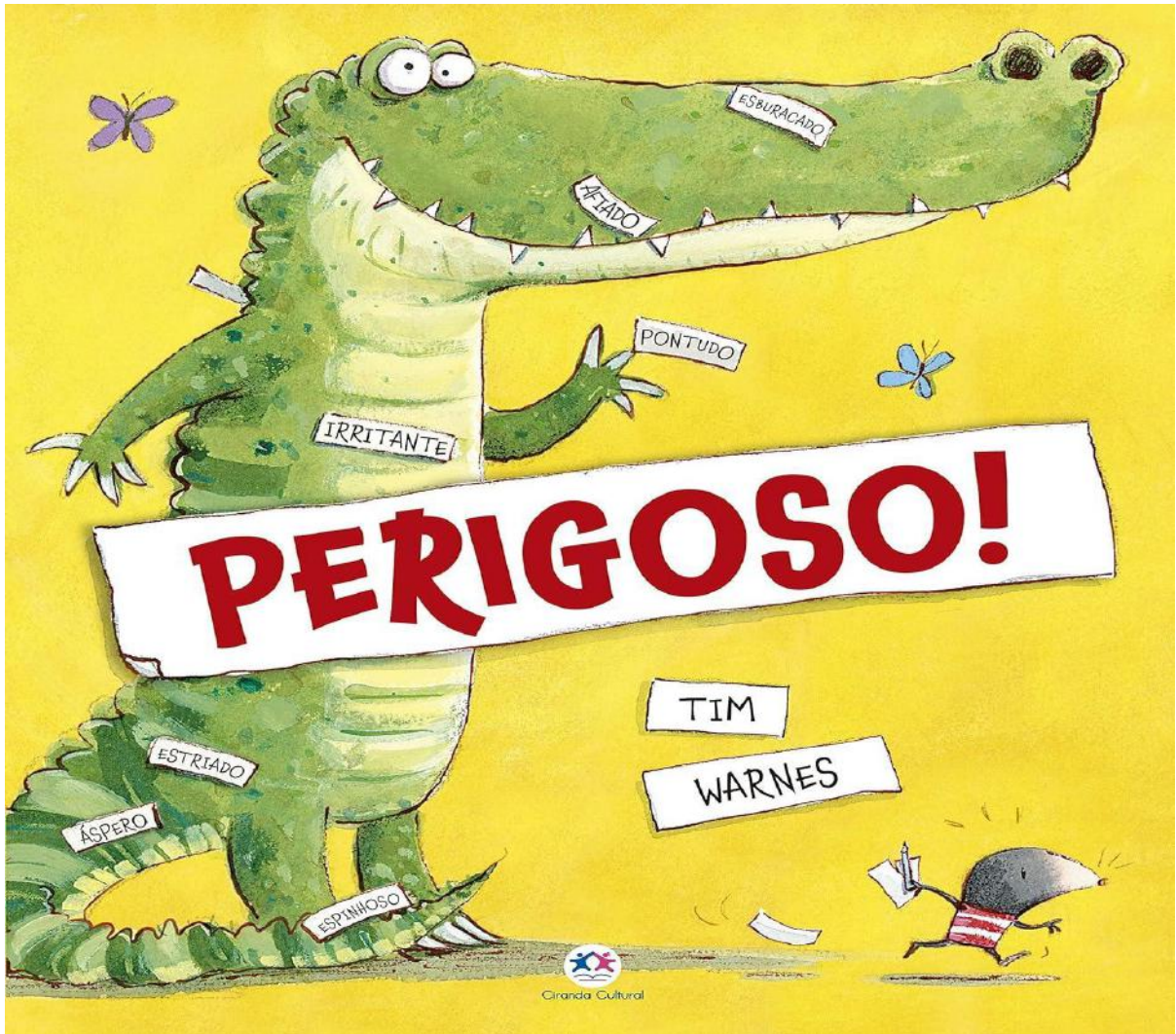
Através dos estudos de caso e da proposta pedagógica, concluiu-se que, ao focar o trabalho em sala de aula na possibilidade de alfabetizar e letrar usando a literatura, as crianças compreendem melhor o mundo em que vivem, interpretam os textos lidos, aprendem a ler e escrever por meio das leituras e atividades propostas e tornam o letramento algo viável e prazeroso na escola.

Além disso, percebeu-se que o professor pode trabalhar o texto de forma mais significativa para os alunos, não apenas na perspectiva de atribuir uma utilidade, mas de prover literariedade dentro da classe. A maneira como se trabalha um texto e como se aborda a literatura infantil faz com que a alfabetização e o letramento andem de mãos dadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que o aluno aprenda dentro de seu entendimento e de suas capacidades. “Assim se deu: a leitura como experiência afetiva, como gesto de interrupção, de atenção, de paciência, de parar para escutar, pensar, olhar, sentir, como nos sugere Larrosa (2004)” (SANTOS, 2013, p. 143).

O trabalho intentou provar que os projetos literários, utilizados como instrumentos no processo de letramento, tornam possível que textos clássicos e contemporâneos sejam trabalhados para o êxito da aprendizagem, uma vez que o aluno passa a ser capaz de ler a si mesmo e ao mundo que o cerca.

ANEXO A

Capa do livro *Perigoso*, do autor Tim Warnes.



ANEXO B

Etiquetas que definiam o crocodilo na história do livro *Perigoso*.



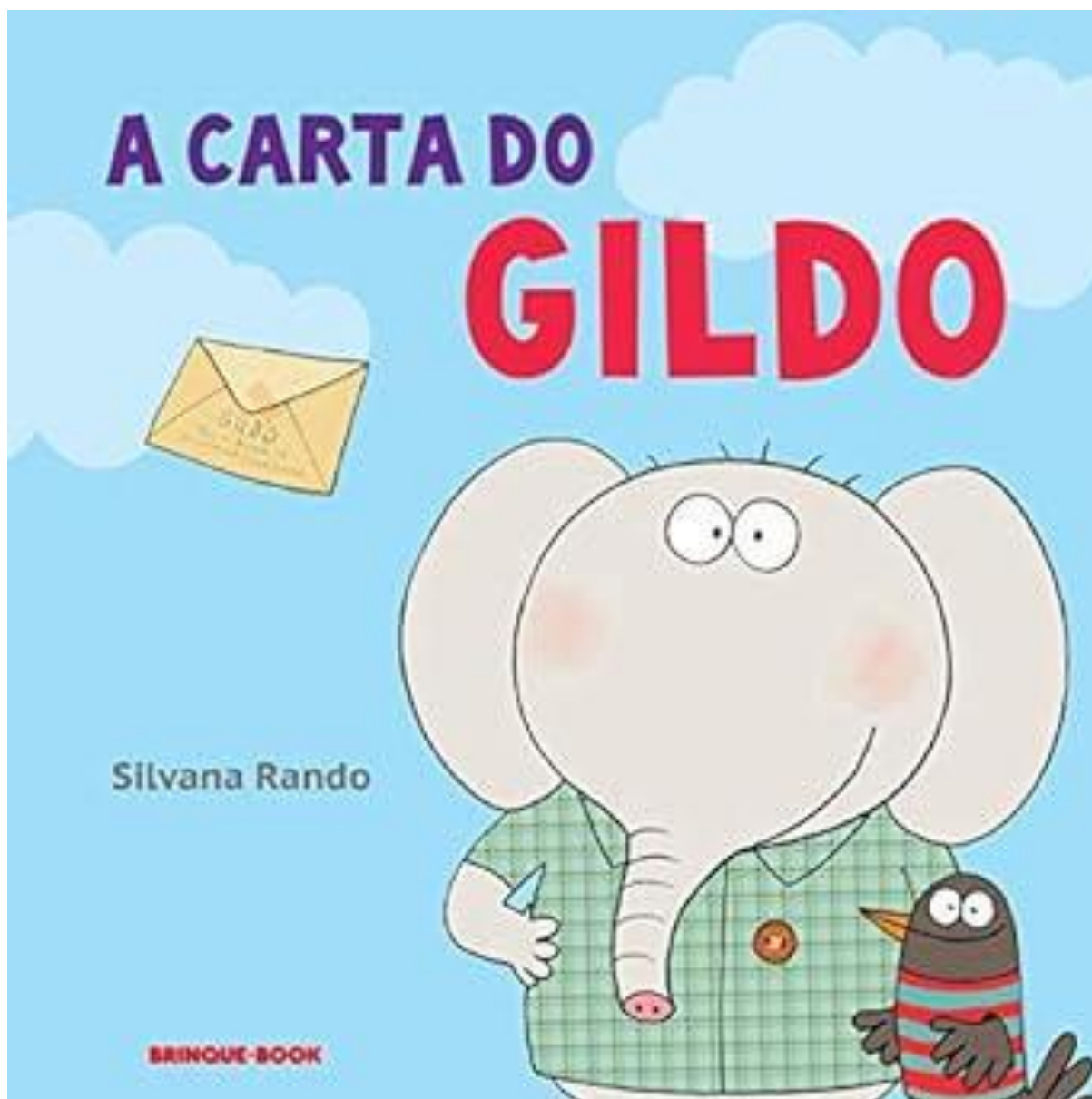
ANEXO C

O processo de brincar com as palavras presente no livro *Perigoso*.



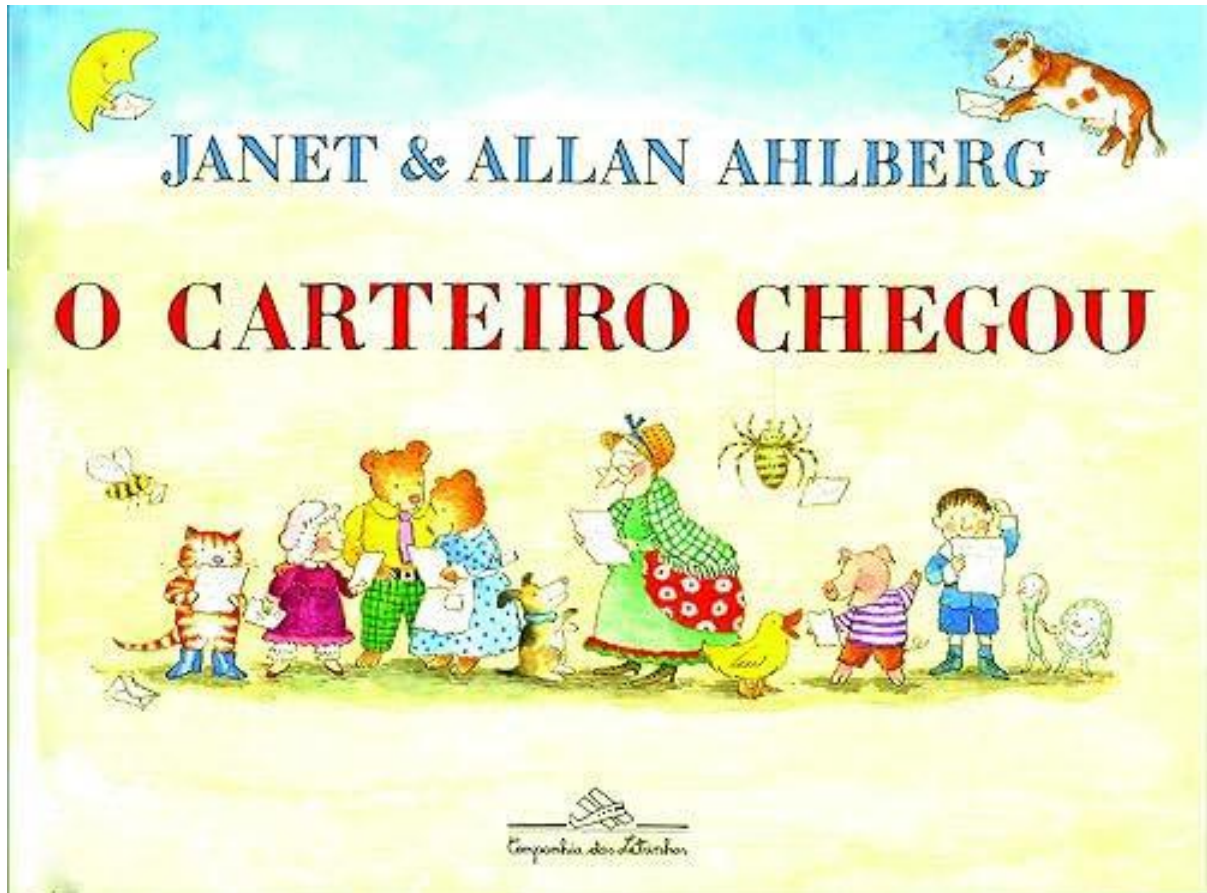
ANEXO D

Capa do livro *A carta do Gildo*, da autora Silvana Rando.



ANEXO E

Capa do livro *O carteiro chegou*, dos autores Janet e Allan Ahlberg.

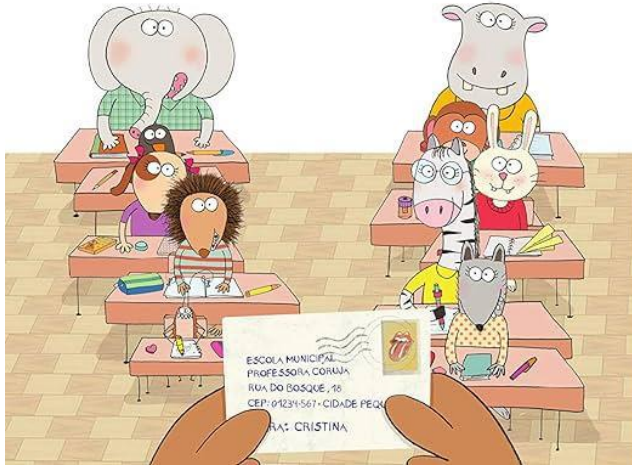


ANEXO F

Anúncio da chegada das cartas na escola presente no livro *A carta do Gildo*.

A professora contou o incidente aos alunos e que, por isso,
Catarina não receberia as cartas.

Mas havia uma boa notícia!
Alguém tinha respondido uma delas.



Era um bilhete para Cristina, que ficou muito feliz!
Será que outras pessoas também encontrariam as cartas que foram perdidas?



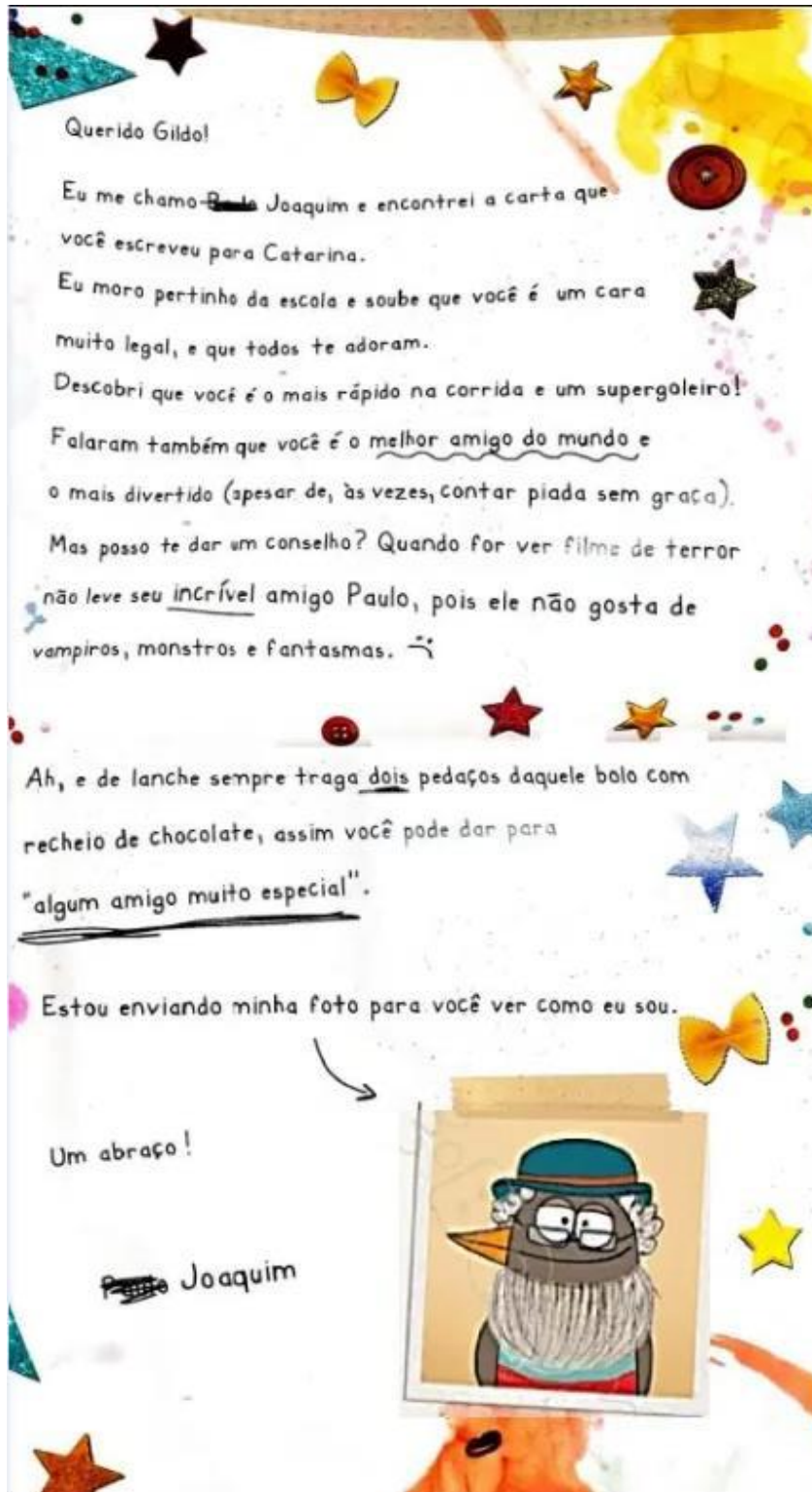
ANEXO G

Envio da resposta à carta da Catarina na história do livro *A carta do Gildo*.



ANEXO H

Carta especial para o Gildo presente no livro *A carta do Gildo*.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Mariana Vianna. *A literatura como ferramenta inclusiva em sala de aula: a perspectiva infantil acerca de alunos com TEA*. 2023. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

AHLBERG, Janet; AHLBERG, Allan. *O carteiro chegou*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

BEDRAN, Bia. *A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. [e-book]

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrador: Ziraldo. 41.^a edição. Belo Horizonte: Yellowfante, 2019.

CALDEIRA, Laura Bianca. *O conceito de infância no decorrer da História*. 2018. In: <https://btux.com.br/professorbruno/wp-content/uploads/sites/10/2018/07/O-Conceito-de-Inf%C3%A2ncia-no-decorrer-da-inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.^a ed. 4.^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DONALDSON, Julia. *O gigante mais elegante da cidade*. Ilustração de Axel Scheffler. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2018.

FURNARI, Eva. *Não confunda*. São Paulo: Moderna, 2011.

GOMES, Alexandre de Castro; BARRETO, Cintia (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação*. ES: Semente Editorial, 2021.

GOMES, Alexandre de Castro. História da literatura infantil e juvenil brasileira: impulsos de leitura. In: GOMES, Alexandre de Castro; BARRETO, Cintia (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação*. ES: Semente Editorial, 2021.

GURIDI, Raúl Nieto. *Se eu fosse um grande gigante*. São Paulo: Pulo do Gato, 2018.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Henri Wallon: psicologia e educação*. 11.^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas de literatura infantil*. São Paulo: Global, 2016.
- MENDES, Daniela Barros. *Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: *Seminário "Alfabetização e letramento em debate"*. Brasília, 27 abr. 2006.
- PERRAULT, Charles. *A Bela Adormecida no bosque*. São Paulo: Global Editora, 2005.
- _____. *Barba azul*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2015.
- _____. *Chapeuzinho vermelho*. São Paulo: Melhoramentos, 2021.
- _____. *Contos de fadas*. São Paulo: Milk Shakespeare, 2021.
- _____. *O gato de botas*. São Paulo: Scipione, 2019.
- RANDO, Silvana. *A carta do Gildo*. São Paulo: Brinque-Book, 2018.
- SANTOS, Fábio Cardoso dos. *Alfabetizar letrando com literatura infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.
- SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2021.
- TABART, Benjamin. *João e o pé de feijão*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2018.
- WARNES, Tim. *Perigoso!* São Paulo: Ciranda Cultural, 2014.
- WILDE, Oscar. *O gigante egoísta*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2021.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11.^a ed. São Paulo: Global, 2003.
- _____. *Como ler e por que ler: a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.