

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA COM CRIANÇAS EM ESCOLAS PÚBLICAS: PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

DIALOGIC LITERARY GATHERING WITH CHILDREN IN PUBLIC SCHOOLS:
LITERACY PROCESSES AND HUMAN FORMATION

Vanessa Giroto

Universidade Federal de Alfenas
vanessagiroto30@gmail.com

Ivone Maria Mendes Silva

Universidade Federal da Fronteira Sul
ivonemmds@gmail.com

Dhara Cristina Souza Salvioli

Universidade Federal de Alfenas
dharacsds@outlook.com

RESUMO

Este artigo discute o papel da tertúlia literária dialógica com clássicos universais com crianças brasileiras. O projeto partiu do pressuposto de que crianças em idade escolar devem ser tratadas como leitoras de textos e produtoras de conhecimento e cultura. Encampando, principalmente, contribuições de Vigotski (2001), Freire (1979) e Smolka (2017), essa pesquisa qualitativa foi realizada com crianças de uma escola pública do Sul de Minas Gerais (pós-pandemia) que enfrentavam desafios em seu processo de alfabetização. Suas narrativas foram registradas em diário de campo e revelaram: aumento de interesse pela leitura; ampliação do vocabulário, da capacidade de refletir criticamente sobre temas diversos e de comunicar suas reflexões; avanços no desenvolvimento afetivo e socio-relacional.

Palavras-chave: Tertúlia Literária Dialógica; Clássicos Literários; Alfabetização; Escola Pública; Crianças.

ABSTRACT

In this article, we discuss the role of the Dialogic Literary Gathering with Classics of Universal Literature with Brazilian children. The project assumed that school-age children should be considered as readers of texts and producers of knowledge and culture. Drawing mainly on contributions from Vygotsky (2001), Freire (1979) and Smolka (2017), this qualitative research was carried out with children from a state school in the South of Minas Gerais (post-pandemic) who were facing challenges in their literacy process. Their narratives were recorded in a field diary and revealed: increased interest in reading; increased vocabulary; the ability to reflect critically on several topics and to communicate their reflections; and advances in affective and socio-relational development.

Keywords: Dialogic Literary Gathering; Classics of Universal Literature; Literacy; State School; Children.

Iniciando o diálogo

O acesso à literatura desempenha, em nossa cultura, importante papel no processo de constituição dos indivíduos enquanto sujeitos sociais e de conhecimento, assim como tem ocorrido em outras épocas e contextos socioculturais distintos do nosso. No espaço escolar, dependendo do modo como se promove o encontro entre literatura e sujeitos leitores, esse acesso pode abrir caminho para experiências estéticas e de fruição, facultando aprendizagens impulsionadoras do pensamento crítico e da capacidade reflexiva, mas também pode trabalhar a serviço de uma “pedagogização” ou “didatização” da literatura, convertendo “o literário em escolar”, como adverte Soares (1999, p. 22). Essa última situação tende a ocorrer quando os textos literários são vistos apenas como mais um instrumento para ensinar determinados conteúdos escolares ou formas “adequadas” de ser e de se comportar para as crianças, canalizando uma função doutrinadora e/ou moralizante da educação, que não deixa de corresponder à operacionalização de uma maneira de governar os sujeitos infantis.

Além de discutir, a partir de dados oriundos de pesquisa empírica, como o acesso à leitura de literatura pode participar da formação e da alfabetização de crianças, o presente artigo objetiva levantar questões acerca do entendimento e do uso restritivo da literatura no âmbito escolar, buscando problematizar a presença rarefeita da literatura nas salas de aula frequentadas por crianças do ensino fundamental I. Realidade cujas origens e razões de ser têm sido estudadas cada vez mais, tendo em vista que, nas últimas décadas, intensificou-se o debate sobre o tema no Brasil, alimentado por profissionais da educação e diversos(as) pesquisadores(as) (MENDES; VELOSA, 2016; REIS; TORRES; COSTA, 2016; DALLA-BONA; SOUZA, 2018; FISCHER; SILVA, 2018, entre outros).

Portanto, nosso objetivo está em evidenciar resultados de uma pesquisa, fruto de uma prática extensionista¹ de leitura de literatura com crianças em processo de consolidação da alfabetização (pós-pandemia Covid-19), destacando as tensões estabelecidas entre infância, literatura e escola, as quais se relacionam direta e indiretamente com as concepções/práticas de leitura literária mobilizadas na/pela escola e suas repercussões nos processos formativos das crianças.

A organização do artigo contempla quatro seções, além desta introdução. A primeira delas é dedicada à discussão teórico-conceitual sobre a relação entre literatura e educação escolar, considerando particularmente as implicações desta relação para o processo de alfabetização de crianças; na segunda seção, são apresentados os instrumentos e procedimentos de pesquisa adotados no estudo empírico realizado, enquanto na terceira são analisados e discutidos os resultados obtidos a partir deste estudo. Por fim, o artigo é encerrado com algumas considerações finais.

1. Vivências de literatura na escola e o processo de alfabetização de crianças

O encontro entre infância e literatura na escola tem sido, com frequência considerável, um lócus para o despontar do “movimento histórico-dialético de interconstituição” (SMOLKA, 2020) das crianças e de seus professores e professoras. Afinal, tanto uns quanto outros se *des-envolvem* a partir das interações sociais e influências mútuas que partilham ao se debruçarem, juntos, sobre as obras literárias, produzindo de forma *co-labor-ativa* os conhecimentos e a construção de suas subjetividades enquanto se engajam nos processos de ensino-aprendizagem em torno da literatura e nas práticas de ensino da leitura e escrita (SMOLKA, 2020, p. 12).

1 O projeto teve sua aprovação pelo comitê de ética da Universidade Federal de Alfenas/MG (CAEE: 71744223.5.0000.5142).

Considerando especificamente a alfabetização dos sujeitos infantis, processo sobre o qual dedicamos atenção mais detida neste artigo, cabe pontuar que as crianças produzem, desde a fase inicial da escrita, textos repletos de sentidos e de marcas discursivas que alcançam o objetivo de dialogar com o Outro, ou seja, escrevem porque precisam/querem expressar algo (GONTIJO, 2003, p. 68).

Essas experiências de aproximação com a literatura, quando imbuídas de sentido para os sujeitos envolvidos nas relações de ensino e de aprendizagem, são essenciais para a tecitura de uma conexão mais exitosa e proveitosa destes com o universo da leitura e da escrita, fazendo emergir “vivências” (VIGOTSKI, 1996; SMOLKA, 2020). Citando trabalhos produzidos numa perspectiva discursiva na alfabetização (GOULART; GONÇALVES, 2013; GOULART; SOUZA, 2015), e suas próprias produções, Smolka (2020) conclui que:

Os muitos estudos e análises de uma práxis coletivamente **vivenciada**, os mais diversos relatos de professoras e professores no chão da escola têm nos ensinado que as crianças aprendem a ler, lendo, e a escrever, escrevendo; que a **vivência da literatura** mobiliza e potencializa o desejo de aprender a ler e a escrever, propiciando muitas formas de apropriação do texto lido/escrito; que a atividade de escrever leva a elaborações sobre a escrita; que, ao tentar registrar a fala, as crianças atentam para a dimensão sonora da língua, buscam e elaboram sobre os diversos modos e possibilidades de grafar os sons; que, ao acompanhar os “tateios experimentais” das crianças, podemos vislumbrar aspectos de seus modos de operar e compreender como “uma regra pode se tornar um desejo”; que escrever não é só desenhar ou grafar a fala, mas é registrar o pensar; que registrar o pensar é lidar com a complexidade do **funcionamento mental** – envolvendo **emoção, memória, imaginação, significação...** processos vão sendo forjados numa **dinâmica interação** desde a mais tenra idade (SMOLKA, 2020, p. 24, grifos nossos).

Essas considerações de Smolka vão ao encontro do que discutem diversos autores (GERALDI, 2010; COSTA; MARTINS; RABATINI, 2011; GONTIJO, 2017) ao problematizarem o quê da escrita precisaria ser ensinado para as crianças hoje e de que forma o acesso/incentivo à leitura de livros de literatura pode participar desse processo, especialmente a partir das relações de ensino engendradas na e pela escola.

Com base em autores como Lev Vigotski (1996, 2001, 2007, 2009), Paulo Freire (1967, 1983, 1996) e Ana Luiza Smolka (2017, 2020), entendemos que a literatura pode se apresentar, no processo de alfabetização e em outros tantos estabelecidos no espaço escolar a partir das relações de ensino-aprendizagem, como um rico instrumento de formação humana se houver abertura e sensibilidade, por parte desse contexto e seus atores sociais, aos múltiplos sentidos que o aprender a ler e a escrever podem adquirir na vivência dos sujeitos aprendizes; e se a obra literária, artefato cultural complexo, não for reduzida a mero recurso utilitário para se trabalhar conteúdos de outras áreas (ciências, matemática, língua portuguesa, história etc.) apartados de sua conexão com as realidades socioculturais das quais participam estudantes e professores.

Nos dois casos, a mediação é fundamental. Vigotski e Smolka, inspirados numa perspectiva histórico-dialética, detalham o porquê: as funções mentais superiores (imaginação, memória, pensamento, linguagem, entre outras) precisam do impulso de processos de aprendizagem, mediados pelo outro social, para se desenvolverem. É esta mediação, portanto, a qual se dá a partir do contato com artefatos culturais como os livros e no contexto de interações sociais como as que atravessam o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, que possibilitaria a “transformação de fenômenos intersíquicos em fenômenos intrapsíquicos” ao longo da ontogênese de cada ser humano (IVIC, 2010, p.17-19).

Nessa mesma linha de raciocínio é que assumimos a perspectiva Freiriana de leitura literária para a infância, por estarmos em acordo com o estabelecimento de uma educação libertadora, ou seja, aquela que é comprometida com a alfabetização crítica e que não a reduz à reprodução de técnicas mecânicas e atividades dicotômicas na aquisição da leitura e escrita. Ensinar a ler e escrever é um ato político, não é mera transferência de conhecimentos ou a simples memorização do alfabeto. Para Freire, “[..] ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor” (FREIRE, 2013, p. 22).

Desde a década de 1960, Freire se posicionava a respeito da alfabetização como o domínio das técnicas em termos conscientes: é entender o que se lê, escrever e o que se entende. Para ele, não é apenas ler e escrever, mas é usar criticamente esse código em todos os espaços que o sujeito ocupa. Nesse sentido, fica claro que a alfabetização é muito mais que o simples decodificar códigos (Autoras, 2023).

A partir desse posicionamento fica evidente que o ato de ler e escrever são dialógicos por natureza e fazem parte de um processo social e não individual de soletrar ou decodificar letras e sons. A alfabetização crítica defendida por Freire e adotada por nós é aquela em que a criança aprende não apenas as letras, mas em especial ela sabe fazer uso dos conteúdos aprendidos, nas diferentes situações sociais e não são meras transmissoras ou repetidoras mecânicas de letras.

Assim, partimos da literatura como instrumento que atua no processo de alfabetização como compreensão crítica da realidade e assumimos o papel da atividade denominada “Tertúlia Literária Dialógica” (TLD)² que tem como essência os princípios freirianos. A literatura nesta perspectiva é utilizada para que as crianças não apenas conheçam as histórias, mas acima de tudo, que se reconheçam como leitoras e produtoras de suas próprias histórias.

Existem muitas definições a respeito do conceito em torno da Tertúlia Literária Dialógica, porém a que defendemos é a proposta que nasceu em escolas e centros europeus a partir da experiência de vários pesquisadores, dentre os quais, Miguel Loza (2004)³ e Ramón Flecha (1997). Essa atividade se consolidou em muitos centros do País Basco e da Catalunha e, posteriormente como uma ação cultural e educativa não formal, na escola de Pessoas Adultas La Verneda de Saint Marti, Barcelona/Espanha. Nesse centro, essa atividade foi idealizada por educadores progressistas que tinham o desejo de alfabetizar pessoas adultas a partir da literatura (AUTORAS, 2023, p. 10).

As autoras ainda afirmam que a ampliação dessa atividade em centros educativos não formais espalhou-se para outros países e passou a acontecer em espaços escolares, sistemas penitenciários, grupos de mulheres, grupos de alfabetização de adultos, entre outros, em especial pelo potencial transformador da literatura na vida das pessoas. No Brasil, ela nasceu com uma pesquisadora, líder

2 Tertúlia Literária Dialógica refere-se às atividades semanais promovidas pelo projeto de extensão “Infância, alfabetização e pós alfabetização no município de Alfenas: reorganização após a pandemia” e foi coordenado pela primeira autora deste artigo, líder do grupo de pesquisa Educateli/UNIFAL (do qual participam bolsistas e estudantes voluntários que cursaram sua disciplina de alfabetização). Tal projeto de extensão foi realizado no período entre abril e dezembro de 2022, em duas escolas Municipais de Alfenas/MG que apresentaram estudantes com déficit de alfabetização, em especial pelo longo período em que estiveram ausentes da escola, em virtude da pandemia de Covid-19. O trabalho desenvolvido no âmbito do projeto está voltado a uma proposta de alfabetização na perspectiva discursiva e dialógica, cujo propósito é ensinar as palavras a partir da leitura de autores clássicos universais, tomando-se por base principalmente a concepção de alfabetização proposta por Paulo Freire, mas também encampando as contribuições de outros autores: Ana Luiza Bustamante Smolka, João Wanderley Geraldi, Maria do Rosário Longo Mortatti etc. Importante destacar que o significado da palavra tertúlia é encontro: de vivências; de ideias; de saberes e, é a partir destes encontros, que as crianças podem vivenciar a leitura de forma dialógica e reflexiva.

3 Uma das primeiras Tertúlias Literárias Dialógicas com crianças aconteceu em âmbito europeu sob a condução do pesquisador Miguel Loza, no ano de 1996, no Colégio Público Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz, em parceria com membros do Centro de Investigação Community of Researchers on Excellence for all (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha.

de um Grupo de Pesquisa de uma Universidade Pública do Interior de São Paulo⁴, e se expandiu por meio de pesquisadores(as) inicialmente formados(as) nesse centro.

Na perspectiva que assumimos, a atividade de Tertúlia Literária Dialógica prevê a leitura de obras da literatura universal a partir da compreensão trazida por Machado (2009), Calvino (2007), Perrone-Moisés (2009) e Bloom (2003)⁵. De forma geral, adotar a leitura dos clássicos universais ancora-se na compreensão de algumas de suas características sistematizadas em quatro categorias: domínio da linguagem, abrangência atemporal, estrutura do texto, amplitude de sentidos. Já em relação às características da Tertúlia Literária Dialógica, alguns estudos (AUTORAS, 2018) revelam que essa atividade contribui em relação a quatro pontos essenciais no ensino e na aprendizagem da leitura e do sistema de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diversidade textual, leitura, diálogo e oralidade, desenvolvimento do sistema de escrita.

De acordo com Freire (1967), em um processo de leitura literária dialógica é essencial que se resgate a realidade do sujeito, mesmo que esse sujeito seja uma criança em processo de alfabetização, pois a realidade não está dicotomizada e nem fora delas. As temáticas a serem discutidas estão inseridas no próprio universo temático, ou seja, na forma como o sujeito pensa e se relaciona com o mundo, exatamente por não estar isolado dele. E é por esse motivo que esses temas só podem ser compreendidos nas relações ser humano-mundo. Portanto, o papel do(a) professor(a) mediador(a) desse processo está em possibilitar o diálogo entre as diferentes visões de mundo daqueles que estão participando da atividade; não para se chegar a uma única explicação da realidade, mas sim para compreendê-la a partir do diálogo com as diferentes visões.

Por fim, cabe ressaltar, também em consonância com os conceitos e pressupostos elucidados anteriormente, que partimos da concepção de que as infâncias são muitas e variadas, seja porque construídas histórico-socialmente seja porque significadas e vivenciadas de diferentes maneiras. Nesse sentido, como destacam Heywood (2004) e Corso e Corso (2006), a forma como a infância, enquanto etapa da vida, é representada e vivida depende da época considerada, da cultura, da sociedade, bem como dos inúmeros grupos sociais existentes em seu interior que respondem pela educação e cuidados dirigidos às crianças. Em conformidade com esses autores, não apenas defendemos a pertinência de se compreender a infância no plural (infâncias), como entendemos que as crianças devem ser consideradas “partes ativas na determinação de suas vidas e das vidas daqueles que estão ao seu redor” (HEYWOOD, 2004, p. 12). Diferentemente do que apregoa certa visão difundida no senso comum, elas não são seres naturalmente irracionais e/ou incapazes do exercício de autonomia. São, isso sim, sujeitos produtores de cultura, capazes de agência, cuja importância social urge ser lembrada para orientar a produção de uma escolarização capaz de reconhecer e respeitar suas necessidades, interesses, desejos e potencialidades.

2. Instrumentos e procedimentos adotados na pesquisa empírica

A pesquisa qualitativa, como sintetizam Lima e Miotto (2007, p. 37), afirma a potência da liberdade criativa dos sujeitos pesquisadores, o compartilhamento de pontos de vista variados, além da interação entre diversas perspectivas, contextos sociais, abordagens e métodos. Nesse tipo de pesquisa, há espaço para a pluralidade do debate científico, admitindo-se, e até enaltecendo-se, a existência de diferentes modos de entender a realidade, existir e interagir com as coisas.

4 No Brasil, a atividade de Tertúlia Literária Dialógica surgiu com a pesquisadora Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no ano de 2002, a partir de suas experiências formativas no CREA/Espanha (<http://www.ufscar.br/niase>)

5 A discussão sobre os clássicos universais já foi feita em outro material de autoria de Reis (2018), por isso não nos deteremos nela nesse momento.

Metodologicamente, este estudo, além de ser qualitativo – no sentido de voltar-se “à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37) - assume um cunho exploratório e etnográfico.

Especificamente quanto à natureza etnográfica da pesquisa, cabe esclarecer que, ao fazer uso do registro de informações em diário de campo (uma das ferramentas mais fecundas da etnografia), levamos em conta o fato de que esta, como define Geertz (1989, 1993), inclui a imersão da pesquisadora na realidade estudada, então significada como um contexto particular (marcado por especificidades) e complexo. Ademais, sob essa perspectiva, assumiu-se a importância de realizar a “descrição densa” (*thick description*) daquilo que emergia na forma de “dados” durante as conversações/observações ocorridas no estudo e das “construções interpretativas” produzidas pela pesquisadora e/ou por seus interlocutores, no campo e para além dele, acerca dos dados obtidos/da realidade estudada.

Em relação aos procedimentos adotados para a consecução da pesquisa ao longo do ano de 2022 (de fevereiro a dezembro), esclarecemos que a atividade da Tertúlia Literária Dialógica foi desenvolvida em 17 turmas, em encontros semanais com duração de 50 minutos. O projeto previa a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura crítica e autônoma, a partir do trabalho com diversidade de gêneros textuais e leituras de clássicos da literatura universal como: fábulas, romances, poemas, sonetos, contos, dentre outros. Além da leitura crítica, habilidades como reconhecimento, alinhamento da escrita, a utilização da pontuação, vocabulário e outras habilidades deveriam ser a centralidade da ação orientada pelo viés dialógico.

Os encontros ocorreram dentro da sala de aula de todas as turmas do terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental e foram conduzidos pela coordenadora do projeto e pela pesquisadora (terceira autora do artigo) em parceria com a professora de biblioteca⁶, contando ainda com a colaboração da professora regente de cada uma das turmas.

A dinâmica da atividade não seguia um padrão fixo no que se refere à participação. Em algumas turmas, as professoras regentes preferiam ficar em silêncio enquanto a pesquisadora e a professora da biblioteca conduziam a atividade. Em outras turmas, a participação das professoras ocorria através da elaboração de questões reflexivas para as crianças ou ainda encaminhando a leitura coletiva. A cada encontro, a escola disponibilizava uma cópia impressa do texto escolhido pelas professoras mediadoras (pesquisadora e professora da biblioteca) a ser trabalhado durante a semana e recolhido ao final de cada encontro. O ideal teria sido que os textos ficassem com as crianças, porém, devido à escassez das condições da escola, os textos eram lidos e recolhidos para serem utilizados em outras turmas.

Habitualmente era feita uma leitura prévia do texto do dia por uma das mediadoras e, em seguida, realizada a leitura pela criança que tivesse apresentado esse desejo. No desenvolvimento da atividade, iam surgindo oportunidades e necessidades de realizar a releitura de partes do texto (parágrafos), ora porque chamavam a atenção das crianças ora porque desafiavam sua compreensão num primeiro momento. Antes de iniciarmos as discussões acerca do texto lido, separávamos as palavras desconhecidas para procurarmos no dicionário o significado para melhor compreensão do que estava sendo lido. Posteriormente, dava-se início ao momento de diálogo, em que as crianças eram convidadas a compartilhar sensações, pensamentos, reflexões, afetos, dúvidas, inquietações e o que mais se sentissem à vontade para expressar. As falas, as interpretações e as relações de ensino e de aprendizagem construídas iam sendo problematizadas à luz da teoria dialógica freiriana.

6 A Professora de biblioteca recebeu a formação pelo grupo de pesquisa Educateliê, para atuar no projeto e se prontificou a realizar a mediação juntamente com a pesquisadora. A escola acatou este formato de trabalho.

Na seção seguinte, serão apresentados e discutidos alguns dos dados obtidos na pesquisa. O primeiro passo dado no sentido de realizar a análise desse material se deu justamente com a seleção do conteúdo registrado no diário de campo que seria alvo de nossas considerações analíticas. Uma vez concluída essa seleção, foram realizadas leituras sucessivas das partes destacadas para análise, com o objetivo de ordenar as informações ali reunidas e estabelecer relações entre elas. Esse movimento possibilitou a produção de inferências e, num segundo momento, o cotejamento de nossas construções interpretativas com os achados obtidos na revisão da literatura especializada sobre o tema.

3. Diálogos infantis a partir da literatura

Algumas obras selecionadas para o trabalho com a Tertúlia Literária Dialógica foram: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, de Luiz Vaz de Camões (1524-1580); “O que é Simpatia”, do poeta brasileiro Casimiro de Abreu (1839-1860) e “Amor e amizade” do poeta e dramaturgo inglês William Shakespeare (1564-1616). Todas as obras foram lidas em sala de aula tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças. Os destaques que se seguem foram retirados dos diários de campo da pesquisadora e fazem parte de um amplo repertório de episódios de leitura trazidos pelas crianças. As obras selecionadas, além de fazerem parte do que se denomina literatura universal, foram selecionadas, também, por serem de fácil acesso e poderem ser encontradas em sites de domínio público.

Apesar de compreendermos que os eixos temáticos da alfabetização (oralidade, leitura e escrita) foram trabalhados de forma conjunta, decidimos explicar sobre eles em subseções separadas, indicadas na sequência, para melhor organização e apresentação dos dados.

3.1 Oralidade

Os encontros da TLD possibilitaram, em geral, a criação de um espaço comunicativo participativo e impregnado de sentido para as crianças, no qual a relação entre literatura e vida se fez presente de modo muito marcante. Os relatos trazidos pelas crianças sobre os acontecimentos do dia a dia, após a leitura, permitiram que elas identificassem as mudanças que ocorreram em suas vidas, como, por exemplo, quando uma criança conseguiu fazer uma relação entre as mudanças de estações e as mudanças biológicas: “Sabe as mudanças das estações? Então! O tempo passa e as pessoas crescem e envelhecem, as pessoas também mudam, o corpo da gente muda...” (trecho retirado do diário de campo, 4º ano).

Durante a leitura do soneto de Camões foi possível registrar algumas respostas das crianças como, por exemplo: “Mudar é mudar de casa, mudar de cidade” ou, ainda, “Quando tinha 3 (três) anos tinha um probleminha na barriga. Quando melhorei foi uma mudança muito boa!” “Uma vez fui cobrar uma mulher que estava devendo dinheiro para a minha mãe, aí a mãe dela saiu lá fora e disse que ela tinha mudado de cidade e que não era mais pra ir lá”. “Sabe, eu não gosto de ficar mudando de casa porque eu choro muito, eu quero ficar onde estou agora, não pretendo mudar tão cedo” (trechos retirados do diário de campo, 4º ano).

É possível identificar que, quando as crianças começam a contar casos e vivências, relacionando elementos do universo literário com suas próprias experiências (ou seja, deixando vir à tona o formato que adquire suas relações com o mundo), a leitura faz sentido para elas. O que também é demonstrado por sua disposição em participar do diálogo sobre/a partir das obras, “perdendo a vergonha” e falando abertamente das relações identificadas entre o que havia sido lido e seus próprios cotidianos.

Na TLD, algumas dessas iniciativas foram espontâneas, outras encorajadas/estimuladas, com base na ideia de que a linguagem oral, assim como outras linguagens, é algo que precisa de atenção e ações educativas intencionais para se desenvolver. Na verdade, se recorrermos a Freire (1996), poderemos lembrar que o próprio processo de se constituir sujeito e de aprender (a ler, escrever, se comunicar etc.) parte das relações pessoas-mundo: “E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p.81).

A sala de aula passa a ser vista, em momentos como os acima referidos, como um lugar de ensinar e aprender, trocar ideias, conversar, ler e escrever textos, debater e “ler o mundo” de novas formas. É isso que torna possível construir, junto às crianças, uma ambiência na qual são estimuladas a pensar e a identificar as mudanças que ocorrem em suas vidas considerando a relação entre as diversas dimensões e/ou elementos que as compõem, como o “tempo da natureza” e o “tempo humano”, por exemplo. Nessa possibilidade reside o despontar de um movimento de “abertura” à complexidade e dinamicidade do mundo, essencial ao ato criador, ou seja, à capacidade de a criança colocar em exercício sua agência/autoria na criação de si mesma, de textos e, por que não, novos mundos.

Outros exemplos de narrativas, tecidas pelas crianças, em diálogo com a obra lida: “Eu achei que quando fizesse nove anos ia crescer e mudar pra casa da minha vó, mas não mudei. Achei que a mudança ia ser boa porque ia ficar perto da minha avó, mas não foi pra tão perto, aí eu fiquei triste”. A fala dessa criança que comentou sobre algo que a fez ficar triste nos ajudou a iniciar, no encontro daquele dia, a leitura da segunda estrofe do texto que fala sobre mágoas, lembranças e saudades. Em face disso, os relatos de algumas crianças passaram a destacar a importância de se confiar no outro, enquanto outras compartilharam memórias que elas então evocaram por associação, por vezes resignificando-as. Nesse sentido é que concordamos com Geraldi (2010) quando afirma que: “(...) tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado” (p.100).

Durante a leitura do poema de Casimiro de Abreu, emergiram comentários em torno das pessoas que morreram e a maioria das crianças lembrava de alguém que conheciam e, em um dado momento, perguntamos a elas por que mesmo as pessoas não estando mais entre nós conseguíamos nos lembrar delas. Face ao questionamento, uma criança respondeu da seguinte forma: “a gente lembra das pessoas que já se foram porque a gente sente amor por elas.” Considerando as discussões que os participantes estabeleceram a partir da leitura do texto e a relação com o contexto, pode-se dizer que a compreensão e o entendimento de cada sujeito se aprofundaram a partir de sua própria realidade de vida, ganhando novos significados.

[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [...]. É um ato de criação [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos [...] Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1983, p.109-110).

Este excerto evidencia que o diálogo auxilia na compreensão do texto, permitindo que este possa ser (re)significado, gerando novos textos (falados, escritos ou mesmo atuados). A escola se apresenta, nessas oportunidades, como um lugar onde o menino ou a menina, desde a mais tenra idade, pode se sentir seguro(a) e confortável para se expressar não apenas cognitivamente, mas também afetivamente, encontrando ali um cenário favorável para tecer elaborações sobre/a partir de suas experiências, inquietações, dúvidas, necessidades, anseios etc. Esse é um dos caminhos para formar integralmente as novas gerações que adentram os muros escolares, pois é ampliando seus repertó-

rios de compreensão crítica do mundo e de si mesmas (o que pensam, sentem, sonham) que trabalhamos em prol da ampliação de seus horizontes de ação e de sua potencialidade para se relacionar de forma respeitosa com o outro (KIELB; SILVA, 2023).

Por sua vez, as intervenções e discussões realizadas com as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura do soneto “Amor e Amizade”, de Willian Shakespeare, giraram em torno do que elas sentiam e queriam comentar. Em um determinado momento do diálogo, a mediadora pergunta para as crianças o que elas entendiam por amizade e uma criança responde: “amizade é quando você tem uma pessoa companheira que sempre quer te ajudar uma pessoa que você sempre quer por perto.” Outra criança completa dizendo: “quando se tem um amigo quer dizer que você gosta e confia nessa pessoa, por isso não se deve ter amigos falsos.” Ainda falando sobre amizade: “amizade é se preocupar com o outro ver se ele está machucado.” (trecho retirado do diário de campo, 3º ano).

As reflexões geradas a partir deste soneto permitiram também que as crianças pensassem e comentassem sobre o amor. Com uma pergunta mais específica pedimos que as crianças definissem a palavra a partir do que elas entendem e surgiram as seguintes respostas: “o amor é um sentimento complicado, mas tem muito carinho dentro dele.” Seguimos o diálogo perguntando: “Por que seria complicado amar?” E as respostas foram: “é porque o amor é um sentimento muito grande por uma pessoa, mas também pode ter tristeza.” Participando do diálogo, outra aluna complementa: “amor é quando uma pessoa gosta da outra. Devemos surpreender quem a gente ama, comprar comida quando não se tem o que cozinhar, amor é duas pessoas que se gostam muito e se colocam no lugar da outra.” (trecho retirado do diário de campo, 3º ano).

3.2 Leitura

Ao focalizar a importância da leitura na formação da criança leitora, recorreremos às discussões de Magnani (1992), em que ressalta a necessidade, por parte dos(as) professores(as), de investir em atividades de estudo e de leitura:

Terminemos por outras obviedades: o professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que lê, estuda, expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que propõe a seus alunos. Os critérios de seleção e utilização de textos pelo professor devem ser, também, aqueles relacionados à sua frequência de leitura (p. 105-106).

As palavras de Magnani nos ajudam a dimensionar o quanto o trabalho docente de incentivo à aproximação das crianças em relação ao universo da literatura depende das experiências que os(as) próprios(as) professores(as) puderam construir nessa direção. Os repertórios apresentados por estes, em termos das mediações que dão conta de produzir em sala de aula ao promoverem o encontro das crianças e suas infâncias com a literatura, também trazem as marcas dessa “frequência de leitura”, como afirma Magnani (1992).

Observamos na TLD diversos efeitos das mediações tecidas pelas professoras e como estas encontravam-se impregnadas de suas histórias enquanto leitoras/autoras. Vimos diversas vezes as crianças se atreverem a trazer comentários a respeito do que haviam compreendido do texto lido, se sua professora as encorajava falando das impressões geradas pela obra em questão, a que altura da vida a leu, como suas emoções foram atizadas por tal cena e/ou personagem com que/quem se identificou, se a imaginação fora despertada por algum acontecimento narrado ali etc.

Cientes disso, e buscando auxiliar as crianças a ficarem à vontade para falar, participar e comentar, perguntamos a elas, durante a leitura do poema de Casimiro de Abreu, de quem elas se lembraram. Como reação, muitas crianças mencionaram que se lembraram de pessoas que já se foram: “Me lembrei da minha vó que sempre me recebia com carinho e me dava bons conselhos, mas ela descobriu uma doença muito triste e morreu, quando eu cheiro o cobertor da minha avó que morreu eu lembro da simpatia dela e do carinho dela comigo.” (trecho retirado do diário de campo, 5º ano).

Uma outra relação de ensino feita por uma das crianças, desta turma, durante a leitura deste mesmo poema foi: “ele (autor) falou que amor é uma pessoa ajudar a outra” e uma outra criança complementa: “mas se acaba o amor acaba a simpatia!”. Neste diálogo, pode-se observar que as crianças refletem e (re)pensam, a partir da obra lida, seu entendimento sobre o mundo, relacionando-o com a vida.

Ao mesmo tempo em que percebíamos o incentivo por parte das professoras, foi possível perceber alguns desafios e, entre eles, destacamos a dificuldade encontrada na realização da atividade de Tertúlia Literária Dialógica em sala de aula quando prevalecia a obrigatoriedade imposta, por parte de algumas professoras regentes, de que todas as crianças fizessem a leitura e os comentários do que estavam compreendendo a respeito do que fora lido. Entendemos que, nesse ponto, o desafio maior foi a mudança de mentalidade entre compreender que o objetivo da atividade deveria ser trabalhar a espontaneidade das crianças e não a obrigatoriedade de participar, pois é “essencial que se estimule a leitura a cada encontro, até que a criança possa adquirir coragem e fazer as primeiras leituras” (AUTOR X, 2011, p. 97)

Este excerto nos faz compreender que, ao mesmo tempo em que a sala de aula é um espaço de aprendizagem, ela também é fruto das ações de quem organiza aquele espaço. Portanto, a mudança gradual requer tempo e disponibilidade. Em muitas ocasiões, foi possível perceber que o momento da leitura não era um espaço para falar, mas sim para calar e “transmitir” o conteúdo programático. Porém, como já afirmava Freire (1996) já sabemos que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (p.47), ou seja, é necessário engajar a leitura buscando um leitor ativo.

Durante a leitura de Camões, uma criança diz: “quando uma pessoa nos faz o bem a gente sempre vai ter saudade.” A partir dessa fala perguntamos para as todas as crianças que tipo de bem e que tipo de saudade ela estava se referindo e uma outra criança responde: “Quando uma pessoa faz coisa ruim a gente não fica com saudade dela, só de quem faz o bem, tipo quando uma pessoa mente, fica difícil acreditar nela quando ela fala a verdade.” (trecho retirado do diário de campo, 4º ano).

Seguindo esse mesmo excerto do soneto de Camões, uma outra criança responde: “com o passar do tempo é possível a pessoa deixar de mentir, né, ela pode mudar.” Foi a partir deste último comentário que as crianças começaram a relatar suas experiências com amizades: “eu conheço um menino que apanhava muito da mãe dele até que o pai dele foi buscar ele e levou ele embora.” Um outro aluno se expressou da seguinte forma: “Quando o tempo passa vai mudando as vontades dos amigos e a gente também tinha amigos antes que hoje não são mais meus amigos.” (trecho retirado do diário de campo, 4º ano).

Essas narrativas nos ajudam a compreender que, por meio da leitura dialógica, as crianças puderam externar mudanças que ocorreram em suas vidas, como também expressarem suas conclusões e opiniões sobre a leitura realizada. Essa discussão vai ao encontro dos objetivos da Tertúlia Literária Dialógica e do que Freire (1983) afirma: “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (p.45)

3.3 Escrita

Sabemos que as atividades de leitura e a escrita produzidas na escola, em muitos momentos, estão desvinculadas das experiências de vida das crianças, porque são baseadas na mera repetição, de ler para escrever e escrever por escrever. Percebem-se tensões relacionais entre literatura e escola: o uso das obras literárias como pretexto para atividades com fim em si mesmas. “E, se isso já representou a sujeição da arte ao ensino, pode-se investigar as possibilidades que oferece o oposto deste modelo, no qual a didática se submete às virtualidades cognitivas do texto literário” (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

Em vários momentos de leitura, foi possível notar que as crianças eram instigadas a desenvolver atividades de escrita, ou pelo menos iniciar a busca por palavras, frases que as auxiliariam na produção textual. Fato é que, por um lado, repetidas vezes, o incentivo por parte das professoras estava ligado a um processo mecânico de decodificação de palavras presentes nos textos e não no encontro de sentido. E esta não é a alfabetização potente relacionada ao que Freire (1983) designa como educação autêntica, a qual “(...) não se faz de “A” para o “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (p. 48).

Por outro lado, foi possível identificar que as crianças estavam sendo instigadas, por meio da mediação da professora e da pesquisadora, a ampliarem a argumentação. Por exemplo, elas comentavam sobre as falas dos colegas, se concordam ou discordam. Além disso, elas foram incentivadas a procurarem, no texto, alguma parte, verso ou estrofe que dizia algo relacionado aos comentários.

Após a leitura do poema de Casimiro de Abreu, a discussão girou em torno do que era simpatia e, de forma geral, os comentários ficaram restritos a impressões próximas ao senso comum. Neste momento, as professoras mediadoras instigaram as crianças a voltarem para o texto e refletirem mais profundamente a respeito e comentarem com criticidade. Elas foram incentivadas a entenderem através do texto, como também, comentarem o que sentiram e de quem se lembraram lendo o texto. Entre as muitas compreensões que foram ditas, destacamos a de uma criança do 5º ano do Ensino Fundamental que leu a terceira estrofe do poema e fez o seguinte comentário: “simpatia é duas pessoas que ri e chora ao mesmo tempo e não brigam.” Perguntamos o que chorar ao mesmo tempo quer dizer e ela respondeu: “Quando uma pessoa tá triste a outra tá também, tipo amigas sabe?!” (trecho retirado do diário de campo, 5º ano).

Na tentativa de despertarmos uma escrita com sentido, pedimos que as crianças buscassem no soneto de Shakespeare possíveis relações entre amor e amizade e algumas destacaram versos do texto e outras usaram suas próprias palavras e conclusões: “o autor falou e é assim mesmo, o amor é mais carinho e a amizade mais segura.” A partir do comentário desta criança, perguntamos se alguma outra gostaria de complementar, e uma criança respondeu: “Eu acho que o amor é mais seguro, não acaba rápido, mas a amizade sim. Tem até o versículo da bíblia que fala: porque Deus amou o mundo de tal maneira que deu seu filho!” (trecho retirado do diário de campo, 3º ano).

Podemos perceber que na atividade a criança pode e se sente à vontade para discordar da opinião do colega, utilizando argumentos para defender seu ponto de vista, pois a ideia do diálogo pautado no respeito à opinião das pessoas é trabalhada a cada encontro.

Pudemos notar ainda que, em várias das construções interpretativas produzidas e comunicadas pelas crianças, houve a rememoração de experiências vividas por elas em outros contextos existenciais, associada ao uso da imaginação criativa e do pensamento, ao tentarem aproximar/contrastar suas vidas do que lhes era apresentado pelo universo da literatura. Aqui entendemos, como Vigotski (2009) que uma maior riqueza de experiências propiciadas às crianças pela escola pode ser fundamental para que sua formação integral e desenvolvimento pleno de fato aconteçam. Nesse espaço, como em outros frequentados pela criança, devem ocorrer intervenções mediadoras por parte dos educadores, para que meninos e meninas consigam realizar o trabalho psíquico de combinar elaborações subjetivas com conhecimentos objetivos (VIGOTSKI 2007, 2009), alavancando aprendizagens que dependem do impulso das funções mentais superiores (linguagem, pensamento, memória, criatividade etc.).

Concluindo o diálogo

Não temos a pretensão de finalizar a discussão, mas apenas traçar um fio de conexão entre o que foi feito e o que ainda pode ser construído, na tentativa de instigar outros leitores e leitoras a desenvolverem uma atividade de leitura de literatura que contribua para a aquisição de sentidos que ultrapasse a técnica do “ba-be-bi-bo-bu”, tão arraigada nos espaços de alfabetização, pois praticamos junto às crianças a leitura em que impera o sentido e o diálogo.

Importante destacar que se trata, acima de tudo, de uma atividade inclusiva, que reconhece que, por mais que existam crianças não alfabetizadas presentes no momento da atividade, é através da comunicação e da interação que todas elas podem se expressar igualmente, compartilhando seus entendimentos acerca da obra lida e para além dela. A criança que ainda não consegue ler, consegue pensar, falar e interpretar não só o texto, mas também a vida e todas as emoções suscitadas pela leitura.

Considerando os desafios e/ou impasses encontrados no desenvolvimento da atividade, pode-se dizer que são próprios do cotidiano da escola. Ilustrativas disso são as situações, por exemplo, em que uma criança é retirada da sala no momento da atividade para realizar uma avaliação que havia perdido ou, até mesmo, a criança que continuou dentro da sala, mas não participando da Tertúlia Literária Dialógica, pois precisava ficar com a professora de apoio realizando outro tipo de atividade. Na maioria dos casos, as crianças que são “retiradas/afastadas” da TLD são estigmatizadas pelas próprias professoras como crianças que não estão alfabetizadas, ou que não conseguem acompanhar a leitura, ou até mesmo que não sentem interesse em participar. Porém, o que vimos foi exatamente o contrário: crianças que, apesar de não dominarem o código escrito, dominavam os recursos linguísticos da fala e a função psicológica superior do pensamento, da imaginação, entre outras. Tratava-se mais da questão de deixar falar quem sempre teve algo a dizer, mas é impedido por não saber dizer com as letras.

Sabemos que a interação dialógica humaniza e favorece a criação de significados, não deixando a melhor interpretação a cargo da professora. Quando se utiliza a interação entre todos os envolvidos como forma de construir aprendizagens, gera-se maior compreensão sobre o texto e o contexto. Nesse sentido, proporcionar um momento de leitura com base nos clássicos literários é reconhecer que, apesar de se tratar de textos escritos há muito tempo, carregam mensagens atemporais que valem ser discutidas e pensadas com as crianças nos dias de hoje, ao mesmo tempo em que importa levá-las a refletir sobre os contextos (existenciais, socioculturais e históricos) a que tais textos podem ser remetidos e/ou relacionados, no passado e no presente.

Um desafio já conhecido e que também foi constatado em nossa pesquisa refere-se ao fato de que, apesar de os profissionais da escola terem conhecimento de que é preciso romper com o sistema de educação pautado na visão bancária, incorporando o diálogo às suas práticas educativas, estas acabam esbarrando, no cotidiano escolar, em burocracias que castram a curiosidade e fazem com que a leitura vire pretexto para treinamentos e testes de aptidão.

Face aos resultados obtidos na TLD, conclui-se que, mesmo não sendo possível demonstrar, por meio da pesquisa realizada, a continuação dos processos de melhorias das crianças no que se refere à alfabetização, é possível constatar que, ao participar da atividade, as crianças alcançaram aumento no interesse pela leitura; percepção de que é possível compartilhar sentimentos e entendimentos em torno de uma obra literária, sem se deter à compreensão daquilo que “o autor quis dizer”; ampliação do vocabulário; incremento da sociabilidade e da construção de disposições cooperativas nas relações com outras crianças; ampliação dos sentidos e das experiências em torno das diferentes formas de compreender o mundo, entre outras repercussões positivas.

Portanto, podemos evidenciar o potencial freiriano e discursivo no que se refere à leitura literária e seu impacto na alfabetização de crianças, a partir da atividade de Tertúlia Literária Dialógica. Ensinar e pesquisar no sentido de intervir na realidade é o motivo pelo qual indagamos, constatamos e continuaremos lendo, escrevendo, contando com ética, estética, amorosidade e rigorosidade literária.

Referências

- BLOOM, H. *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades*: primavera. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. Tradução por Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007
- CORSO, D.; CORSO, M. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COSTA, D. M. V.; GONTIJO, C. M. M. Produção de textos e processo inicial de alfabetização. *Acta Scientiarum. Education*, v. 39, n. 4, p. 421-430, 1 set. 2017.
- DALLA-BONA, E. M.; SOUZA, R. J. Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. *Educar em Revista*, v. 34, p. 7-17, 2018.
- FISCHER, R. M. B.; SILVA, T. R. S. Da. Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230097, 2018.
- FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, 150p. (1ª ed. 1967)
- GEERTZ, C. From the native's point of view: on the nature of anthropological understanding. In: _____. *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. London: Harper Collins United Kingdom, 1993. p. 55-70.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.
- GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010
- GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem da escrita. In: GOULART, C.; WILSON, V. (org.). *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013. p. 21-42.

GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. (org.). *Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*. Campinas: Papirus Editora, 2015.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KIELB, E. G.; MENDES SILVA, I. M. Contos de fadas na sala de aula: perspectivas de professoras atuantes na Educação Infantil. *Pro-Posições*, v. 34, p. e20200155, 2023.

IVIC, I. *Lev. Semionovitch. Vigotski*. Recife: Editora Massangana, 2010.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, SAVISA R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p.37-45, 2007.

MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

MAGNANI, M. do R. M. Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo. *Idéias*. São Paulo, v. 13, p. 101-108, 1992.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Rev. psicol. Polít.* São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 ago. 2023.

MENDES, T.; VELOSA, M. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, v. 27, n. 2, p. 115–132, maio 2016.

PERRONE-MOISÉS, L. *Altas Literaturas*. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2009

REIS, T. A. B. *A utilização de poemas clássicos em Tertúlias Literárias Dialógicas com crianças no Ciclo da Alfabetização*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL/MG. Alfenas, 2018

REIS, M. P. dos; TORRES, E.P.P.; COSTA, B.H.R. Infância, escola e literatura infantil: livro para criança não precisa ser educativo. *Rev. Psicopedag.* São Paulo, v. 33, n. 101, p. 184-195, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 set. 2021.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez, UNICAMP, 2017.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 9, 24 mar. 2020.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy *et al.* *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico-livro para professores*. Ática, 2009

ZILBERMAN, R. *A Literatura Infantil na Escola*. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em: 29/12/2023

Aceito em: 29/07/2024