

# LITERATURA E DOCÊNCIA NA INFÂNCIA: AS IMPRESCINDÍVEIS CONTINUIDADES E ABERTURAS DE ESPAÇOS À VOZ AUTORAL NA ALFABETIZAÇÃO

LITERATURE AND TEACHING IN CHILDHOOD: THE ESSENTIAL CONTINUITIES AND OPENINGS  
OF SPACES FOR THE AUTHORIAL VOICE IN LITERACY EDUCATION

**Ludmila Thomé de Andrade**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
lud@litura.com.br

## RESUMO

O tempo atual da pesquisa em alfabetização deixa-nos numa virada chave: as diretrizes anunciadas pela atual política de leitura e escrita nos anos iniciais da educação básica, propõem e apresentam a Perspectiva Discursiva da Alfabetização. Para que esta perspectiva possa se desenvolver no chão da sala de aula, lançamos neste artigo o desafio de partir de uma ancoragem inevitável e decidida sobre a literatura. O ensino da leitura e escrita a partir da perspectiva do discurso exige que se tenha a literatura em primeiro plano na cena da sala de aula. O objeto deste trabalho é a apresentação de balizas úteis para organizar ações pedagógicas para a formação literária de crianças na escola pública brasileira. Por ser uma senda aberta pelos sujeitos, em contexto, e incabada por definição, a literatura forma as crianças, porém forma também os professores que a encaminham.

**Palavras-chave** – Alfabetização; Perspectiva Discursiva; Leitura Literária; Sujeitos Escolares

## RÉSUMÉ

L'ère actuelle de la recherche en alphabétisation nous place à un tournant clé : les lignes directrices annoncées par la politique actuelle de lecture et d'écriture dans les premières années de l'éducation de base proposent et présentent la perspective discursive de l'alphabétisation. Afin que cette perspective puisse être développée sur le terrain de la classe, nous lançons dans cet article le défi de partir d'un ancrage inévitable et décidé dans la littérature. Enseigner la lecture et l'écriture dans une perspective discursive nécessite que la littérature soit au premier plan de la scène scolaire. L'objet de ce travail est la présentation de lignes directrices utiles pour organiser des actions pédagogiques pour la formation littéraire des enfants dans les écoles publiques brésiliennes. Parce qu'elle est un chemin ouvert par les matières en contexte et inachevé par définition, la littérature forme les enfants, mais elle forme aussi les enseignants qui la guident.

**Mots clés** : - Alphabétisation; perspective discursive; Lecture Littéraire; Sujets Scolaires

## Apresentação

Neste artigo, abrimos a discussão sobre o tempo atual da pesquisa em alfabetização, situando-nos dentro das diretrizes anunciadas pela atual política de leitura e escrita nos anos iniciais da educação básica, para assim poder propor e apresentar a Perspectiva Discursiva da Alfabetização a partir de sua ancoragem inevitável, decidida, sobre a literatura. O ensino da leitura e escrita a partir da perspectiva do discurso exige que se tenha a literatura em primeiro plano na cena da sala de aula. Esta introdução nos permite aproximar-nos do objeto deste trabalho que é a apresentação de algumas balizas que sejam úteis para organizar ações pedagógicas cujo objetivo é a formação literária de crianças na escola pública brasileira.

## Tempos de Alfabetização

No Documento do Ministério da Educação do novo Governo Lula, sob a égide do Ministro Camilo Santana, publicado em 12 de junho de 2023, uma novidade se aponta: à página 16, encontramos como primeiro princípio explicitamente afirmado, em relação à estruturação de uma política voltada para a melhoria da alfabetização no Brasil:

No âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, é importante que as estratégias de formação dos profissionais considerem as seguintes premissas:

- Reconhecimento da alfabetização como processo discursivo, que reconhece que as crianças nascem e vivem em um mundo construído a partir de múltiplos letramentos, atravessado e constituído por práticas sociais de leitura e de escrita, organizadas a partir de certas estruturas regulares, que convidam/convocam cada pessoa a manejar a linguagem escrita para diferentes e diversificadas finalidades, sempre com atenção a três perguntas fundamentais: “para que se escreve ou para que se lê?”, “para quem/com quem se escreve ou se lê?” e “como se escreve ou como se lê?”. Tal compreensão do processo de alfabetização implica reconhecer que a conquista do direito de participar da comunidade de leitores e escritores de uma sociedade só é possível se são mobilizadas no processo de ensino e experimentadas, pelas crianças, práticas sociais diversificadas de letramento; (...)

(BRASIL, MEC. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, 2023. P. 16) [Grifos nossos]

Esta afirmação como primeiro princípio afirmado, indicado explicitamente como premissa epistemológica da nova política que revoga a que havia sido implantada no Governo anterior, é seguida de mais desenvolvimentos apresentados nas páginas seguintes (páginas 16 a 18) com muita clareza e explicitando conceitos em articulação, compondo com consistência as “premissas da alfabetização”, que devem ser consideradas nas estratégias de formação de profissionais. Destaco ainda algumas ideias sobre a alfabetização presentes neste texto governamental, que sustentam coerentemente as discussões travadas há tantos anos pela pesquisa brasileira sobre a temática. São elas: **oralidade** em articulação à aprendizagem da escrita (p. 17); os **gêneros discursivos** como enquadramento deste ensino (*idem*); práticas de **letramento** efetivamente ancoradas em situações sociais (p. 16); antecedência desde os **bebês** em processos escolares, desde a Educação infantil (p. 18), além de um destaque à **diversidade social e cultural** (*idem*) e culminando ainda com relevância à própria formação leitora de professores que lidarão com esta tarefa (*idem*).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Interessante observar, em contrapartida, como se encontra uma bem minoritária ênfase à aprendizagem do sistema de escrita alfabética e da ortografia (p. 16, letra a, de 4 – a, b, c, d – que seguem na p. 17).

O documento rompe declarada e assumidamente com a política que vinha se implantando durante os anos do Governo anterior, que apelava a um enorme retrocesso à alfabetização fônica, já há muito superada historicamente, que travestia esta abordagem em uma neurociência de quinta categoria<sup>2</sup>, retomando a nossa história em coerência com o panorama brasileiro de pesquisa que se ocupa há décadas (MORTATTI, 2000) dos processos pedagógicos alfabetizadores.

Este artigo busca se engajar no processo histórico em curso que ora se relança, buscando aprofundar a discussão sobre a alfabetização na Perspectiva Discursiva. Para fazê-lo, selecionamos dois eixos importantes, que por si configuram um céu onde se constelarão as práticas alfabetizadoras em nossas escolas públicas, pelas mãos dos professores que lidam com a leitura e escrita na Educação Básica, a saber: o tempo da alfabetização e a Literatura como prática pedagógica alfabetizadora.

De ordem mais ampla, o primeiro aspecto destacado será o do *tempo da alfabetização*. Escolhendo-o, buscaremos colaborar com reflexões sobre seus pontos históricos de continuidade, no grande tempo de concepções em elaboração entre a teoria e a prática alfabetizadoras, mas também igualmente inserindo-nos no médio tempo, no tempo real dos anos escolares, aproximando-nos da experiência escolar docente e discente, que se constrói dentro da escola, pelos anos escolares do currículo daquele momento (histórico) contextual.

O fato do documento de 2023 afirmar a Perspectiva Discursiva da Alfabetização como seu princípio prioritário, e defendê-lo com toda consistência e coerência no seu texto, é por si uma retomada histórica e inovadora. Pesquisadores do Brasil centrados na temática da alfabetização vínhamos lutando contra a “onda” do método fônico, contra suas arrojadas investidas para se implantar, empreendidas desde o início do século XXI. Em 2019, o decreto da “nova” política do (des)governo àquele momento abre a brecha e aduba o solo para que este seja imposto expandidamente pelo Brasil inteiro, com caráter de política nacional de alfabetização. Pois bem, passada a temporada destes difíceis 4 anos, o governo atual revoga este vértice teórico alegado porém em fazendo-o não retorna ao ponto em que nos encontrávamos, mas relança-se à frente, em direção a um futuro desejável, já afirmado por muitos pesquisadores em educação há tanto tempo e impedido de vingar dadas as disputas curriculares que se aderem às políticas e seus estilos.

De acordo com a perspectiva discursiva, o tempo da alfabetização não se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental, mas já acontece desde o início da vida do ser humano. O tempo da alfabetização é alastrado, entendido como sendo estendido, desde o começo da vida dos bebês, até sua continuação na vida pré-adolescente, adolescente, juvenil, adulta e idosa. O tempo da alfabetização é o tempo da relação do sujeito com a linguagem verbal, na qual se inscreve logicamente a linguagem escrita. A alfabetização não se inicia apenas na virada para o Ensino Fundamental, mas tem traços já marcados desde os anos da Educação Infantil, creche e pré-escola. Este um eixo mais abrangente e amplo que abarca o que queremos defender neste artigo.

Em um plano mais *mezzo*, situaremos a abordagem da perspectiva Discursiva em torno da importância de se valorizar a Literatura e a Formação Leitora de crianças pequenas, crianças e pré-adolescentes. As teorias se retecem dialogicamente para avançar o campo das ideias em pesquisa, redimindo-se frequentemente de apresentar exemplos práticos mais próximos do chão da sala de aula e portanto mais acessíveis aos professores que encontram-se no meio do fogo dos embates,

---

2 Importante marcar que não necessariamente as neurociências vêm se confrontar negativamente às abordagens instaladas nas ciências humanas que buscam propor ações educacionais. São muitas nuances dentro do leque de abordagens neurocientíficas, que não têm por “propósito” inovar, contradizendo ou anulando as abordagens da psicologia, sociologia, filosofia ou pragmática. Na dialética da ciência, abordagens com outro arcabouço teórico podem se coadunar, trazendo luzes sobre facetas menos observáveis mas aprofundando as reflexões de pesquisas já implantadas no campo da educação (e da alfabetização, igualmente, evidentemente).

debatendo-se com necessidades de inovar, de fazer o que sabem, mas terem sua auto-estima profissional crivada pelas avaliações, sendo considerados *bons praticantes* (aqueles que têm “boas práticas”).

Neste texto, apresentamos um conjunto de balizas metodológico-pedagógicas, baseadas em práticas efetivamente implantadas, criadas por professores mediadores de leitura literária na escola. A alfabetização infantil (assim como a adulta) não tem marcos limitadores que possam estancar os currículos entre os segmentos. Entre o início da Educação Básica, “Quando tudo Começa”<sup>3</sup>, e o Ensino Fundamental, não deveria haver rupturas, mas tão somente continuidades. O fluxo curricular deveria seguir seu curso, pois é inegável que os sujeitos vêm se relacionando com a língua desde seu nascimento, escrita, oral, lida, falada, ouvida...

A Perspectiva Discursiva da Alfabetização considera a relação do sujeito com a linguagem, este estando imerso na sua cultura desde sempre. Os sujeitos ainda bebês, já veem a escrita e as relações que esta produz no mundo, sobre os outros sujeitos. E nessas relações criadas pela escrita no mundo, a literatura pode e deveria estar presente de forma importante.

A alfabetização concebida pela Perspectiva Discursiva eleva o trabalho da palavra como arte literária a uma posição chave em sua realização. O lugar da literatura nas aulas de alfabetização tem sido analisado como desencadeador de processos produtivos no desenvolvimento de sujeitos de linguagem.

Apresentaremos algumas categorias criadas por dentro de práticas pedagógicas de mediação de leituras literárias efetivamente propostas e desenvolvidas nos anos iniciais da Educação Básica, ou seja, desde os anos da Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Estas foram criadas por mediadores professores, extraídas do calor de suas práticas reais, e são aqui organizadas e propostas, para que outros professores possam se organizar em função destas.

Num vai-e-vém entre a prática e a teoria, uma via de mão dupla, com possibilidades de se contornar, arredar, adiantar o carro ou demorar-se um pouco parada no mesmo ponto deste caminho. As rotas são imprevisíveis, somente depois que se lança a proposta de leitura literária se poderá saber em que conceitos se estará ancorado no tempo espaço do agir docente.

## **0 desenho metodológico**

As categorias de trabalho docente com a literatura que aqui serão apresentadas decorrem de um processo muito rico e interessante de formação inicial de professores. Nesta seção, para situar os dados resultados apresentados (as balizas de trabalho, ou categorias do trabalho com leitura e escrita na escola), detemo-nos por ora nesse contexto de onde se originaram tais categorias.

Atuando num projeto de mediação de leitura proposto por uma ONG<sup>4</sup>, tenho desempenhado o papel de coordenadora de equipe composta por 15 estudantes de licenciaturas que atuam como mediadores de leitura literária, num processo de extensão universitária (com financiamento da citada Ong.). Os 15 mediadores de leitura foram selecionados em início de 2023 e atuaram de maio a novembro deste ano em 15 escolas públicas respectivamente, de bairros distintos dentro da cidade do Rio. São estudantes universitários de licenciaturas diversas, embora a predominância majoritária seja licenciatura em Pedagogia.

3 Referência ao filme francês de 1999 cuja direção é de Bertrand Tavernier, que retrata a realidade de um diretor de escola numa periferia de cidade francesa.

4 Omitimos o nome da ONG bem como o espaço universitário de formação que descreveremos, de modo a manter o anonimato, pelo menos nessa primeira leitura.

A responsabilidade incumbida a estes estudantes é a de mediar leituras literárias com turmas de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Têm a carga horária definida de 12 horas semanais nas escolas, com turmas de anos escolares determinadas pelas próprias instituições que os recebem. A programação é de duas idas semanais (6 h cada) respectivamente a uma das 15 escolas.

Para o trabalho ser desenvolvido, existem as reuniões da equipe em que a coordenadora discute as propostas elaboradas por eles, sugere encaminhamentos e há muita troca entre pares mediadores. A troca entre os pares estudantes mediadores tem sido apontada como grande ganho deste processo formativo, pelos próprios licenciandos, professores em formação inicial em intensa aprendizagem formativa. Os encontros de equipe têm sido considerados muito positivamente. A equipe é composta pela coordenadora e o grupo de mediadores, que se reúnem uma vez por semana durante 4 horas, medianamente.

Neste Tempo\o/Espaço<sup>5</sup> de formação de professores de literatura, em que os estudantes produzem relatos orais sobre sua semana nas escolas, há muitas trocas de observações entre pares e a coordenadora (papéis desdobrados em supervisora ou orientadora). Esta última observa, reflete, sugere, critica, encaminha, homologa, menciona textos a serem estudados etc.

As nossas reuniões têm sido designadas pelos estudantes como *reuniões formativas dialógicas interlocutivas*. Neste espaço, há produção coletiva de sugestões concretas de modos de agir junto às crianças, com a literatura mediando as relações escolares. Discutimos oralmente as ações contidas em seus planejamentos e relatórios, escritos e inseridos num *drive* comum. Aprendem a discutir, a relatar seu fazer, a expor suas dúvidas, a acolher observações críticas... Muitas aprendizagens num espaço de horizontalidade entre pares e em que a coordenadora também cresce como pesquisadora.

O objetivo do presente trabalho é delinear e explicar as categorias da mediação de leitura que se configuraram como coerentes, a partir das discussões e em crescente aprendizado de professores iniciantes, listadas a seguir. Tais categorias foram produzidas a partir das trocas interlocutivas de uma formação de professores cujas particularidade e especificidade valem a pena ser destacadas como um processo de formação inicial.

- A escolha dos livros;
- A antecipação de leitura com as crianças;
- A leitura e seus diversos modos de acontecer (corporais, dispositivos tecnológicos, espaciais);
- A voz leitora do aluno (perguntas, interesses, discussões etc.);
- A temática desencadeada e a produção da leitura (múltiplas semioses).

## Uma formação em folheamentos

De fato, há um tempo de maturação, acúmulo, movimentos de retorno e continuidade que consideramos positivamente. Esperamos que os estudantes tenham tido a ocasião de vive-lo, através da experiência de uma formação em moldes de formação continuada, porém por dentro de sua formação inicial. Os estudantes de licenciaturas participantes do projeto são efetivamente professores em formação inicial, mas no momento de participação neste projeto assumem a responsabilidade pela regência de turmas de crianças de anos escolares diversos. Em nenhum programa ou currículo pro-

<sup>5</sup> Doravante, nem hífen, nem travessão, nem barra inclinada, inovamos na ortografia, digitando um pequeno ícone como ligação entre dois termos vocabulares que desejamos unir pelo sentido de simultaneidade.

posto durante a formação inicial licenciandos têm ocasião de assumir a responsabilidade por turmas efetivas, semanalmente, durante meses, atuando diretamente com crianças alunas de escolas públicas. Isto enriquece-lhes e adensa sua formação inicial. Tenho considerado a formação como folheamento, pois ganham-se camadas, que se superpõem sem apagar as anteriores, apenas compondo as possíveis consistências de sua subjetividade. Como sujeitos, atravessam experiências que lhes criam auto-estima, fortalecimento profissional e vivências profissionais.

Têm a valiosa oportunidade de uma experiência característica de uma formação continuada por dentro de uma formação inicial. Uma experiência em geral não muito frequente, mas muito valorizada por professores efetivamente atuantes, em sua vida profissional, tipicamente ofertada a professores em serviço. Para os licenciandos, revelou-se muito enriquecedora.

As categorias objeto principal deste artigo foram se criando por dentro das discussões do grupo de professores ainda em formação inicial e balizaram os trabalhos docentes efetivamente desenvolvidos junto às crianças, com a literatura em escolas públicas. Tais balizas são elaboradas e tornam-se princípios sobre os quais voltamos nas discussões e têm seu valor e riqueza justamente por se originarem nas trocas interlocutivas entre pares.

## **Formação em dupla medida de leitores literários: adultos mediadores e crianças artistas**

Ressalto que o conjunto de categorias pedagógicas da leitura (literária) oferece um solo que enraíza as práticas docentes. Para mim, como coordenadora que atua como pesquisadora de formação de professores, a experiência de formar mediadores iniciantes, aprofundando sua relação com a literatura, tem sido muito fértil.

Os estudantes professores em formação, por sua vez, enfrentam a tarefa de aprofundar a relação de crianças leitoras escolares de literatura, ao mesmo tempo em que criam, eles mesmos, um aprofundamento de uma relação de familiaridade com a literatura.

Vale lembrar que a leitura literária não é especialmente prioritária no currículo de formação de professores, apesar de se tratar de uma vertente curricular da arte da palavra, que deveria estar presente no trabalho com a linguagem, nos anos iniciais da educação básica, desde a Educação Infantil (creche e pré-escola) até os anos iniciais do Ensino Fundamental, justamente os anos para os quais estão sendo preparados para atuar no curso de Pedagogia.

## **Um trabalho de Linguagem é completo apenas se entrecruzado**

A leitura literária é leitura plena, claro, e considero que seu exercício, sua prática, seja a mais produtiva, dentre todas as leituras. Ler informativamente é ler com sentido, mas os sentidos literais, dentro do esquadro de possibilidades de objetividade que se esperam não ultrapassam nenhum limite, não abrem fronteiras que provocaria o deslocamento do sujeito e que portanto impulsiona a aprendizagem. A leitura literária exige o trabalho de (produção de) sentidos pelo leitor. Ler literariamente mobiliza o leitor, o trabalho de produção na leitura é maior do que o trabalho de recepção, como se poderia supor.

Ler porém exige outras atividades linguísticas simultaneamente. Ler pode ser também um trabalho de oralidade, quando temos em vista que o leitor deve comentar, pode declamar, exibir pela sua voz, dentre outras possibilidades. Ler literariamente na escola pode exigir que se escreva, não como

uma obrigação inócua, de cobrança de conteúdos precisos e respostas certas, mas pensando-se que o trabalho de leitura é um bom solo, no qual o sujeito escrevente pode embalar sua expressividade, ser inspirado por temáticas relevantes, por exemplo. Escrever depois de se ler equivale a uma **produção** da leitura feita, não **reprodução**, mas um trabalho de expressão do que a leitura significou para cada sujeito. Evidentemente, entre a estes tantos entrecruzamentos entre as diferentes formas de se estar produzindo linguisticamente, pode-se ainda acrescentar a aprendizagem da análise linguística (um certo conhecimento gramatical).

Todas estas formas de expressão pela linguagem verbal (produção e recepção) foram instigadas, tornaram-se interessantes às crianças, foram observadas pelos mediadores.

O trabalho que eu orientava para ser desenvolvido pedagogicamente pelos licenciandos tinha por objetivo principal lá na sua ponta final desenvolver plenamente as leituras literárias, ou seja, deixar acontecerem as interpretações mais particulares, enunciadas espontaneamente pela voz dos alunos, e colocadas em debate entre eles, de modo que se suscitasse sentidos múltiplos, interpretativos. Este movimento assim enriquecido de leitura densa, deveria desencadear em produções discentes infantis, que podiam assumir formas multi-semióticas. Suas escritas decorrentes do momento de leitura compartilhada eram elaboradas, em regra geral, acompanhadas de projetos gráficos e de desenhos, mas houve também composição de canções, com letras e música, livros, histórias coletivas, cartazes, dentre muitos outros.

O texto literário é uma preciosa chave para o trabalho com a linguagem em geral, ampliando possibilidades de iniciação à escrita, bem como subsidiando o desenvolvimento da oralidade e da análise linguística, no sentido de promover uma maior consciência metalinguística. Ele pode e deveria ser sempre impulsionado pela arte (que ele impulsiona também): visual, musical, sensorial, arte corporal etc. A experiência artística se apresenta sob diversas modalidades, envolvendo a palavra, a letra, a arte verbal, dando impulso à expressividade dos sujeitos para que esta possa se manifestar de forma ampla e criativa. O direito à literatura (CANDIDO, 2011) é também direito à arte, em geral, e por isto deveriam andar juntos.

Ao propor a literatura como chave mestra condutora do trabalho de leitura com as crianças, a oralidade é trabalhada, de forma que se proponham, contextualizadamente, atividades de produção de discursos orais pelas crianças, sobre as leituras feitas, como meio de apropriação de suas próprias **vozes**, ou seja, almejando a produção de discursos autorais e por esse mecanismo tornando-as **autoras** do que dizem, do que escrevem, conseqüentemente do que leem (compreendem) e do que fazem (com a linguagem).

Esta complexa e intrincada arquitetura de planejamentos pedagógicos de trabalho com a literatura desvela diversos caminhos em direção à autoria, almejados para serem oferecidos como possibilidade posta à frente dos escreventes aprendizes, desde os momentos iniciais de produção de textos pelos alunos, atravessando ainda (e constituindo): seu discurso oral, suas interpretações de leitura e sua produção de textos escritos.

Os trabalhos desenvolvidos junto às diferentes turmas pelas diferentes crianças em sua formação literária foram perpassados por e produzidos através da voz infantil. Entre docentes – já que os mediadores ocupavam o lugar da docência - e discentes, nesta constituição dialógica radical do que consideramos conceitualmente a perspectiva discursiva da linguagem, na qual a literatura é uma chave mestra que abre possibilidades inúmeras, produz-se um acolhimento específico e original à profissão docente, radicalmente dialógico entre as vozes enunciadas das crianças, que se sentem não apenas escutadas, mas respondidas.

## **Vozes docentes e Vozes discentes: a escuta da Voz infantil nas práticas pedagógicas dialógicas**

O papel do mediador é dar escuta a esta voz, pela qual a criança se expressa livremente, trazendo para o espaço escolar suas experiências sociais, históricas, culturais e linguístico-discursivas. Nesta relação de didiscência, como indica Paulo Freire, situamos a voz polifônica, conforme nos ensina Bakhtin:

Toda fala dialoga com falas que a precedem e a sucedem, formando um elo da cadeia da comunicação verbal. Toda fala, portanto, se configura a partir de sua relação com o outro, pois está repleta de “ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p. 297).

Os mediadores de leitura literária que foram partícipes do projeto durante o ano de 2023 empreenderam na sua prática pedagógica a amplitude da concepção de leitura, através da leitura especificamente literária, ou seja, de uma leitura polissêmica e interpretativa. Neste sentido, esta é compreendida em aprofundamento, por uma concepção de Literatura como a arte da palavra e almejando uma Formação Literária Discente.

Sem dúvida, compreender a importância curricular de uma educação com literatura é um enorme ganho para os professores em formação, mas ao mesmo tempo, houve ainda outro grande benefício deste processo de formação de professores, que se traduziu no que tiveram eles mesmos, por si, como adultos profissionais em formação: o benefício de uma Formação Literária docente.

A máxima de que se aprende, aprendendo, pode ser estendida para a outra margem, pois neste caso, professores também aprenderam em ensinando. Eles não ensinavam necessariamente o que já sabiam, mas ao ensinar, aprendiam sobre o objeto ensinado, por dentro da relação com o Outro. A voz da criança, espontaneamente enunciada, lhes trazia ensinamentos profissionais. Seu desafio não era checar se haviam aprendido, verificar a correta recepção dos sujeitos aprendentes, mas sim, por dentro da interlocução, dialogicamente terem uma atitude responsiva, e darem respostas às enunciações infantis.

Esta compreensão da formação de professores (os licenciandos) calca-se em uma forma de se conceber a literatura na escola como um direito (CÂNDIDO, idem), sem deturpá-la em sua função artística precípua, por enformá-la em modos de escolarização que a depauperam e deturpam (SOARES, 2011).

Buscamos uma didática da literatura que instigue faíscas nos corpos das professoras em formação, uma concepção de literatura que seja imantada por processos de formação de professores sempre dialógicos, conversas entre professores e alunos que sejam fonte de ampliação de horizontes de ambas as partes envolvidas.

Articulamos as concepções de literatura, de linguagem, de sujeitos escolares (professores e alunos) e de formação profissional docente entre si, a partir de uma arquitetônica teórica moldada na visão bakhtiniana de mundo, de arte, de vida, também em articulação. A concepção de linguagem como uma atividade dialógica, heterogênea, construída a partir da interação com o outro, é um princípio que norteia e fundamenta a produção teórica do chamado Círculo de Bakhtin (2003).



## **O trabalho pedagógico com a literatura, pela perspectiva Discursivo-Dialógica**

Apresentamos, então, com um breve detalhamento reflexivo as etapas de nosso trabalho de equipe. Trata-se de princípios que podem organizar o espaço-tempo da sala de aula em torno de obras de literatura adequadas à infância e em contextos de escolarização, em prol da formação literária das crianças escolarizadas. As crianças estarão, dialogicamente, na companhia e acompanhamento profissional de professores interessados em tecer um currículo formador de sujeitos ativos. Tanto autores, por um lado, quanto igualmente interessados em aprender, por outro.

### **1ª baliza - A ESCOLHA dos livros -**

Os mediadores aprenderam que a escolha do livro a ser lido com as crianças deve ser muito cuidadosa. A qualidade do livro é avaliada em função de ao menos quatro parâmetros: sua temática, a linguagem utilizada, o projeto gráfico-editorial do livro e a qualidade artística de suas ilustrações (ANDRADE e CORSINO, 2006).

Esta escolha é prévia, pois ninguém (nenhum professor) ousaria cogitar de ler um livro que não conhecesse anteriormente. Ela deve ser contextualizada em função dos acontecimentos escolares, ou na cultura, no dia a dia, na vida histórica que corre. A escolha do livro a ser utilizado por cada mediador com cada turma se dava nas reuniões semanais de equipe, entre pares, a partir de uma defesa coletiva, debates e diálogos. Eu diria que dentre tantos, estes eram os momentos de grande emoção entre nós. Adultos apreciando a qualidade do livro, entre nós, porém pensando nas crianças a se tornarem daquelas obras leitoras.

Criamos cadeias de empréstimos (e entusiasmos). Muitos livros foram escolhidos pelos participantes em função de sua utilização anterior pelos colegas. Criamos sistemáticas de organização de compra, escolhas, orientações, participação das mediadoras para agilizar a movimentação de livros a serem lidos junto às crianças nas salas de aula.

O Laboratório no qual esta pesquisa se desenvolveu<sup>6</sup> possui um acervo diversificado, por ter a literatura como tema de interesse de pesquisa e por participar de diversos processos de seleção de livros do PNBE. A ONG também forneceu mais de uma dezena de livros para que utilizássemos e as escolas faziam empréstimos também de suas bibliotecas (no Rio de Janeiro chamadas salas de leitura).

É interessante notar que, como consequência deste processo dialógico de equipe, houve uma alta frequência de livros escolhidos a partir de sua utilização entre os mediadores, em escolas diferentes, escolhas que eram provocadas pelo entusiasmo dos relatos, pelas discussões e apresentação dos livros na própria prática pedagógica. Outro ponto importante: a utilização dos livros muitas vezes foi implementada em anos escolares muito variados. Um mesmo livro lido em turmas de educação infantil e turmas de anos avançados do fundamental, pelo mesmo mediador, evidentemente desencadeou leituras muito diversificadas.

### **2ª baliza - A ANTECIPAÇÃO de leitura com as crianças -**

Conforme desenvolvemos mais especificamente na quarta baliza a seguir, a exploração da voz infantil decorre de sua incitação, ou seja, o mediador estará atento a esta necessidade, escutando-a,

---

6 Mantemos mais uma vez o anonimato nesta primeira escrita.

respondendo-lhe, deixando que a percepção literária da criança seja a esteira mais fortemente dinamizadora do que se propõe como atividade escolar.

Por isso, a ideia de **voz** da criança se espraia pelas balizas aqui propostas. Ela seria um princípio fértil para que a mediação se produza dentro de moldes dialógicos. A apresentação do livro a ser lido às crianças deve ser adensada por suas observações a respeito do que já sabem, do que podem supor compreender a partir da capa, da coleção, do autor, do título...

Os modos de leitura se desencadeiam também pelas antecipações feitas pelas crianças, a partir da apresentação do livro e seus elementos exteriores, tais como autor, ilustrador, edição, projeto gráfico. A antecipação é uma chave para atrair a atenção, focalização e interesse das crianças sobre o livro que será objeto de leitura. Parar a narrativa em algum momento crucial também era uma estratégia interessante. Pedir para escreverem ou inventarem um outro final ou uma outra versão tendo interrompido o livro no meio de seu percurso ou após seu término tornava a atividade de leitura bem mobilizadora, igualmente.

### **3ª baliza - A leitura e seus diversos modos de ACONTECER**

Os modos de propor a leitura podem ser muito variados. Para escutar um texto, pode-se propor a liberdade de escolha de posições corporais, auxiliado por dispositivos tecnológicos, mudando da rotina espacial, saindo da sala de aula e ocupando outros espaços possíveis, por exemplo. As crianças muitas vezes podem desejar participar ativamente lendo o livro uma segunda vez, assumindo, assim, para os demais, o lugar de quem lê.

A absorção programada pelo mediador pode se modificar bastante em sua leitura estética do verbal e do não verbal. Por isso, planejavam-se sempre pausas no decorrer da leitura, dispondo-se a atender a interrupções feitas pelas crianças que aconteciam em proporção direta com o interesse provocado pelo livro. A leitura do livro se dava a partir de rotas sempre recalculadas no decorrer do percurso. Há um antes, um durante e um depois da leitura, em função da participação das crianças.

A voz infantil era escutada e respondida (responsivamente, pedagogicamente), com devoluções feitas em forma de atividades propostas. Falar sobre os livros é o principal meio de apresentação destes objetos de leitura pelo docente às crianças. O professor comentador, explicador de elementos inerentes ao objeto livro, seu gênero discursivo, editora, autores, coleções, produz autorização. As crianças passam a se autorizar a participar do universo de leituras infantis do letramento literário infantil brasileiro.

### **4ª baliza - A VOZ LEITORA do aluno**

O conceito de **voz** é um ponto nodal da teoria da linguagem bakhtiniana. Decorre de conceitos como dialogismo e responsividade. Consiste em se conceber que toda fala dialoga com falas que a precedem e a sucedem, formando um elo da cadeia da comunicação verbal. Toda fala, portanto, se configura a partir de sua relação com o outro, pois está repleta de “ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p. 297).

Neste sentido, partimos do pressuposto que as perguntas, os interesses, as discussões etc. que se possam desencadear no momento da leitura trazem à tona a voz discente infantil, que pressupõe por parte dos mediadores a escuta desta voz. Em nossa forma de integrar os conceitos de linguagem

propiciados, a serem explorados no processo pedagógico proposto, concebemos que a autorização da voz infantil produz autorias em um primeiro tempo (tempo um) e produções infantis num tempo subsequente (tempo dois).

Dar voz à criança remete, portanto, à qualidade das interações entre professores e alunos, a modos de abrir espaços de fala aos alunos, decisão e estilo de cada professor, em coerência com sua intencionalidade e autonomia para equacionar seus momentos do planejamento. Na verdade, é a produção após a leitura, após o processo de discussão, interpretação, significação da leitura e que tomamos como produção semiótica que permitirá ao mediador avaliar a produção de sentidos provocados, desencadeados pela própria leitura. E o que as crianças poderão produzir será, portanto, autoral, será a escrita da sua voz.

A voz do aluno refere-se tanto aos momentos quando estes falam, tomam a palavra, têm seus turnos de fala ocupados, quanto igualmente ao que se abre espaço a ser conversado, ou seja, as temáticas sobre as quais pode-se falar na escola, entre alunos e professores.

Também se tornam significativos os momentos de silêncio. Serão tomados na contramão de um ensino disciplinador e cerceador que os significa como puro controle disciplinador, pois podem também representar um concentrado trabalho cognitivo. Para se escrever, pode-se não verbalizar, pronunciando a voz oralmente, dirigida e explicitamente. O trabalho de escrita pode exigir silêncio exterior, para que a enunciação interna aos sujeitos se produza.

### **5ª baliza a TEMÁTICA desencadeada e a produção da leitura (múltiplas semioses).**

Voloshinov, em um dos capítulos do seu livro *Marxismo e Filosofia da linguagem*, intitulado “Tema e Significação”, desenvolve um aprofundamento sobre a ideia de *tema*. Sempre que nos utilizamos de palavras, em nossa atividade discursivo-verbal, mergulhados nos processos enunciativos de sentido que a linguagem nos permite, estamos acionando formas gramaticais, de usos dialetais da linguagem, mas estamos simultaneamente enredados em temas.

Aquilo de que se fala tem uma forma específica de ser enunciado, um “como se diz” para que haja sentido, o que depende de uma adequação a situações de interlocução contextualizadas histórica e socialmente, dentro da cultura, por sujeitos de linguagem. O *como* se fala se atrela a *o que* se fala. Do que podemos falar, na escola, em processos de aprendizagens?

Assim, ao tratar com literatura na escola, junto a crianças que estão vivenciando através desta pedagogia da língua uma experiência estética com gêneros discursivos especificamente literários, é preciso que se tenha em mente a grande diversidade de temas que podem surgir e serem desencadeados naquela comunidade leitora, em cada turma, com grupos etários distintos. Ao mesmo tempo, é importante lembrar que a abertura para que muitos temas sejam desencadeados nem sempre significa que os professores mediadores deverão abarcá-los. Há temas que podem não ser pertinentes, temas sensíveis podem ser difíceis de ser aprofundados, ou temas polêmicos podem levar à polarização ou dispersão excessiva.

Afinal, do que é possível se falar? Em nosso método, trata-se de aprender a falar *sobre o que se lê* e em seguida produzir alguma forma que lhe imprima sentido através de produções que tenham composição estética variada. Serão desenhos, outros textos, com gêneros distintos do original, por exemplo, uma fotografia ou uma peça teatral. Serão, enfim, gêneros múltiplos que servirão a abordar os temas que decorrerem do trabalho de leitura literária na direção da produção de novos sentidos interpretativos.

## Considerações finais

Como professora de graduação, formadora inicial de futuros professores, minha predileção de oferta de disciplinas tem girado em torno da questão da Linguagem. Alfabetização, Letramento, Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infantil têm sido meus tópicos escolhidos prioritariamente para a formação de professores que cursam pedagogia. No campo da extensão, em interpelações que vêm sendo feitas à Universidade ou por iniciativa própria, temos convocado a temática da alfabetização e acolhido professores que atendem a anos escolares muito variados. É impressionante a maciça presença de professores que atuam na Educação Infantil e que buscam discutir, refletir, aprofundar e aprender uma perspectiva teórica discursiva sobre a Linguagem.

Nossa abordagem da linguagem pela perspectiva discursiva permite-nos abranger desde anos muito tenros da Educação Básica, desde a Educação Infantil, em que a criança está se iniciando no mergulho da linguagem, até os anos que precedem o Ensino Fundamental II, também de regência das professoras formadas em Pedagogia e que já recebem crianças pré-adolescentes.

Temos pensado o ensino de língua escrita nos anos iniciais da Educação Básica, focalizados mais detidamente durante o ciclo inicial do Ensino fundamental, no momento designado para a alfabetização. É de se salientar a ênfase em sua continuação, nos anos que se sucedem, no ensino de língua portuguesa. Na verdade, a partir da Perspectiva Discursiva, apontamos a coerência de se explorar e se pensar em seus princípios, independentemente de faixas etárias. A concepção de alfabetização que defendemos e tentamos sustentar junto a professores em nossas formações tem esta força no eixo do sentido, da interpretabilidade, do trabalho do sujeito com a linguagem, da autorização plena da expressividade dos sujeitos escolares, tanto as crianças como igualmente seus professores.

Desta forma, temos buscado equacionar princípios, balizas, conceitos norteadores, norteados por diferentes autores que dialogam entre si. Vigotski, Bakhtin, Paulo Freire acompanhados de autores vigotskianos, bakhtinianos e freireanos compõem o concerto de ideias ao qual queremos dar música e fazê-la ecoar no chão das escolas, pela batuta dos professores de linguagem.

Pela Perspectiva Discursiva, desde os bastidores da formação inicial de professores pedagogos em formação e futuros professores da educação básica, formamo-nos, temos nos formado. Criamos diversos eixos de discussão, temos inúmeras práticas que foram postas em curso e que geraram reflexões posteriores, para que novos planejamentos se desdobrassem, nesse tempo-espço.

Espaços discursivos têm sido criados, em salas de aula junto às crianças a quem destinamos os planejamentos de aulas. Os eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística têm sido explorados, tateados, amalgamados entre si, de modo que brote a linguagem plena e complexa, em suas mais variadas possibilidades de sentido, de experiência de significação. Critérios de escolha de livros, prenes de linguagem literária, têm sido estudados e discutidos entre professores. São nessas balizas que apostamos e que têm organizado nosso fazer com a literatura nas escolas públicas brasileiras.

## Referências

ANDRADE, L.T. de; CORSINO, P. *Crítérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental*: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Leituras literárias: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, MEC. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, 2023.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo *Os sentidos da alfabetização São Paulo*, Editora UNESP, 2000.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 31/01/2024

Aceito em: 29/07/2024