

A LEITURA LITERÁRIA E O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO NO PNAIC/SC: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

A LITERARY READING AND WRITING SYSTEM IN ALPHABETICAL PNAIC / SC: POSSIBLE APPROACHES

Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
jilvaniabazzo@gmail.com

Lilane Maria de Moura Chagas

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
lilanemoura@gmail.com

Lourival José Martins Filho

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
lourivalfaed@gmail.com

Resumo

A partir de investigações em andamento no campo da alfabetização, da literatura e da didática, realizadas pelos grupos de pesquisa ProLinguagem/Udesc, Nepalp/UFSC e NAPE/Udesc, teceremos reflexões sobre a relação e as ressonâncias entre a literatura e o ensino da leitura e da escrita no processo inicial da alfabetização. Nosso objetivo é compreender os contextos de ensino das práticas dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Estado de Santa Catarina, buscando estabelecer algumas aproximações possíveis entre leitura literária e sistema de escrita alfabético (SEA). Em que medida o uso da literatura para ensinar o SEA negligencia seu caráter humanizador e evidencia um viés utilitarista? As situações pedagógicas vivenciadas pelas crianças levam em conta as funções da literatura, a saber: dimensões da sensibilidade, da fruição, do encantamento, da imaginação e da liberdade de sentir? Para tanto, recorreremos a alguns procedimentos da pesquisa bibliográfica e tomamos como campo empírico os relatos de experiência desses docentes, produzidos em 2013 e 2014. Ainda que parcialmente, os resultados apontam para a necessidade de dar sequência aos estudos e às ações sobre a relação entre a literatura e a alfabetização na formação dos profissionais da Pedagogia que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, o que poderá ampliar os debates e as pesquisas em âmbito nacional.

Palavras-chave: Pnaic. Alfabetização. Leitura Literária. Didática.

Abstract

From investigations in progress in the field of literacy, literature and teaching, carried out by research groups ProLinguagem / Udesc, Nepalp / UFSC and NAPE / Udesc, we will weave reflections on the relationship and the resonances between literature and reading and writing education in

early literacy process. Our goal is to understand the teaching contexts of the practices of literacy teachers of the National Pact for Literacy in the Age One of the State of Santa Catarina, seeking to establish some possible similarities between literary reading and alphabetic writing system (SEA). To what extent the use of literature to teach the SEA neglects his humanizing character and shows a utilitarian bias? Pedagogical situations experienced by the children take into account the functions of literature, namely dimensions of sensitivity, enjoyment, enchantment, of imagination and freedom to feel? For that, we turn to some procedures of literature and take as empirical field the experience of these teachers reports produced in 2013 and 2014. Although in part, the results point to the need to follow up the studies and actions on the relationship between literature and literacy in the training of professionals in education who work in the early years of elementary school, which may increase the debates and research nationwide.

Keywords: Pnaic. Literacy. Literary Reading. Didactics.

Introdução

Refletir sobre a relação e as ressonâncias entre a leitura literária e o ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização significa considerar a criança como sujeito central, a infância como processo histórico, a escola como espaço de ensino, de aprendizagem e de um tempo de apropriação de experiências com instrumentos e suportes de leitura e escrita. Sem dúvida, as concepções que subjazem o trabalho docente podem tanto favorecer o desenvolvimento integral das crianças quanto impedir o aperfeiçoamento de suas capacidades intelectuais, de suas habilidades, de seus gostos e valores, bem como ampliar ou comprometer os atributos de sua personalidade.

Tendo como ponto de partida essa clareza acerca do impacto que a perspectiva teórica dos professores acarreta na prática pedagógica, os grupos de pesquisa NAPE/Udesc¹, Prolinguagem/Udesc² e Nepalp/UFSC³ buscam com

¹ O Núcleo de Apoio Pedagógico, Didática e Formação Docente, liderado pela Prof.^a Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza (Udesc) e pelo Prof.^o Dr.^o Lourival José Martins Filho, produz e socializa “estudos e pesquisas em Educação, considerando as relações entre docência, alfabetização, práticas curriculares, políticas educacionais e a formação de professores(as) para o trabalho educativo com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos”. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5391040181714673>. Acesso em: jul/2016.

² O grupo Prolinguagem – Aquisição, Aprendizagem e Processamento da Linguagem Oral e Escrita, sob a liderança da Prof.^a Dr.^a Dalva Maria Alves Godoy (Udesc), interessa-se pelos aspectos linguísticos que contribuem para a aprendizagem da linguagem oral e escrita, e vem desenvolvendo pesquisas sobre os processos envolvidos na aquisição e na aprendizagem da língua(gem), sobretudo suas implicações para a alfabetização e o ensino da língua portuguesa. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7759843159088127>. Acesso: jul/2016.

³ Importa registrar que parte das discussões deste artigo é resultado da pesquisa em andamento (2015/2017), intitulada “O trabalho com a literatura na formação de professores: uma análise sobre os relatórios dos orientadores de estudo do Pnaic/SC”, cujas pesquisadoras são a Prof.^a Dr.^a Lilane Maria de Moura Chagas (UFSC) e a Prof.^a Dr.^a Jilvania Lima dos Santos Bazzo (Udesc).

este trabalho refletir sobre as relações entre alfabetização e literatura infantil no processo inicial da aprendizagem da leitura/escrita, ou seja, nos primeiros anos do ensino fundamental.

A partir de suas investigações e trabalhos realizados na formação continuada de professores do Estado de Santa Catarina, quer seja na área de Literatura, Alfabetização e/ou Didática, eles reuniram esforços para compreender os contextos de ensino das práticas dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Estado de Santa Catarina. Para tanto, estabeleceram algumas aproximações possíveis entre a leitura literária e o sistema de escrita alfabético (SEA) mediante as seguintes questões norteadoras: em que medida o uso da literatura para ensinar o SEA negligencia seu caráter humanizador e evidencia um viés utilitarista? As situações pedagógicas vivenciadas pelas crianças levam em conta as funções da literatura, a saber: dimensões da sensibilidade, da fruição, do encantamento, da imaginação e da liberdade de sentir?

Os pesquisadores recorreram a alguns procedimentos da pesquisa bibliográfica, tomando como campo empírico os relatos de experiência desses docentes, produzidos em 2013⁴, com foco na língua portuguesa articulada aos demais componentes disciplinares, e em 2014, cuja ênfase recaiu sobre a matemática⁵ articulada ao ensino da língua escrita, da leitura e dos demais componentes curriculares.

Leitura literária: da fruição ao direito de humanizar-se

É somente depois de longa experiência que muitos homens são capazes de definir uma coisa em termos de seu próprio gênero, a pintura como pintura, a literatura como literatura. O mau crítico se identifica facilmente quando começa por discutir o poeta e não o poema. (POUND, 1990, p. 80).

Parafraseando Pound (1990), diríamos que é somente depois de longa experiência que muitos professores são capazes de definir uma coisa em termos de seu próprio gênero, o ensino como ensino, a alfabetização como alfabetização, a literatura como literatura. O mau professor se identifica facilmente quando começa por discutir a “coisa em si” e não a tensão entre “as coisas”, sobretudo, ignorando suas implicações.

⁴ Instituído em julho de 2012 e implantando nos municípios em 2013, o Pnaic apresenta como principal objetivo garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas. Neste pacto, estão envolvidos a União, os estados, os municípios e a maioria das instituições de ensino de todo o país. (SOUZA, 2015).

⁵ No ano de 2014, reforçam-se ainda as brincadeiras e as expressões da cultura da infância na sala de aula, visando transformá-la em um ambiente formativo/alfabetizador cujas interações e descobertas múltiplas sejam repletas de significação. (BRASIL, 2014, p. 06).

Eis aí nosso desafio: começar pela discussão da tensão produzida pela relação e as ressonâncias entre a literatura e o ensino da leitura e da escrita, no ciclo de alfabetização⁶, que nos provoca um pensar crítico e reflexivo sobre a efetiva formação da criança leitora. Nesse intuito, já levantamos algumas questões preliminares sem a pretensão de esgotá-las, mas, especificamente, visando instigar o diálogo:

como tem sido trabalhada a literatura produzida para as crianças? Que implicações se têm hoje inseridas nos programas de formação de professor? Até que ponto a visão do uso utilitário tem sido superada nas práticas de leitura da literatura infantil? Que postura docente tem sido produzida no intuito de valorizar o livro de literatura como produção cultural para as crianças sem “didatizá-la”? (CHAGAS & DOMINGUES, 2015, p. 78).

Consideramos essas questões, relativas à abordagem teórica e metodológica para o trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula, como propulsoras para pensarmos a formação da criança leitora e produtora de textos mediada pela literatura. Concebida no campo da arte, portanto, no seio das mediações que potencializa a vida em suas diversas dimensões (social, histórica, política, econômica, artística, científica, inventiva etc.), a literatura – assim como as demais formas de artes – favorece a formação humana.

O caráter humanizador da linguagem literária, ou seja, essa capacidade de cada vez mais desenvolver o humano em nós, torna-nos mais compreensivos conosco e com outros humanos, produzindo beleza, solenes e também sombrios movimentos *inter* e intrapsíquicos, sentimentos e percepções de natureza diversa na sua profundidade e valor⁷. Nesse sentido, as instituições de ensino precisarão criar as condições para que as crianças possam acessar os artefatos culturais, produzidos pela humanidade. Ao garantir o trabalho intelectual e, por isso, de sensibilidade, por parte das crianças, a escola lhes possibilita maior inserção e compreensão do mundo, ampliando os sentidos para além da vida cotidiana, o que favorece as vivências e as experiências estéticas.

⁶ Segundo consta no *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*, “ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Logo, constitui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos. Os *ciclos de alfabetização* foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006”. (SILVA, 2016, s/p).

⁷ Bazzo e Chagas (2014) publicaram um texto sobre *a leitura de fruição no Pnaic/SC* e, fundamentadas na concepção de literatura apresentada por Antonio Candido, afirmam que o texto literário “consente que o outro se perceba integrante de um coletivo, parte indissociável de um todo. Mas, é certo, esse processo carece de formação. O gosto pela arte literária não dá em árvore nem nasce feito jitrana. É preciso ir mais além quando se trata da literatura na formação docente” (2014, p. 1643).

Uma importante atitude a ser disseminada na formação e nas práticas do professor alfabetizador é, sem dúvida, a pesquisa sobre o conhecimento da produção literária que circula socialmente. O conceito de leitura – que pauta a ação pedagógica – precisa ser compreendido e vinculado à formação social no âmbito das relações sociais, portanto, as práticas de leitura estão subjugadas à trajetória histórica dos sujeitos, às condições reais e objetivas desse tempo histórico, que produzem as relações, a circulação e o acesso aos suportes de leitura, principalmente no que diz respeito ao processo de escolarização e o que vai constituindo o percurso histórico da formação leitora⁸. Assim, podemos afirmar:

Quem lê outorga sentidos e lança múltiplos pensamentos e relações, que se desdobram a partir dessa leitura. Quando se produz a concentração no mundo do texto, parece que nesse momento o corpo e o espírito se entregam nesse ato – isolados, mas não em solidão – à leitura. Ler é um ato de profunda comunicação. É um ato de recuperar memórias. É um ato que flui. É também um ato que articula cada texto lido aos textos lidos anteriormente (textos vida + textos lidos), constituindo a história da leitura, a memória das palavras. (BAZZO & CHAGAS, 2014, p. 1644).

E, nesse sentido, reconhecer a leitura literária no espaço escolar – desde as crianças pequenas e, principalmente, aquelas na fase de apropriação da linguagem escrita, coloca-nos também outra necessidade, que é a de compreender a infância como um construto histórico, a criança como ser humano de pouca idade e sujeito de direito. Direito ainda não consolidado em nosso país, cuja contradição capital e trabalho concentra a riqueza, o saber e o poder na classe oposta à dos trabalhadores. Por isso, necessário se faz, nesse movimento contraditório, lutar pela escola como um dos lugares em que se possam garantir alguns direitos fundamentais da criança para o desenvolvimento de suas capacidades humanas – como o de aprender a escrever, a ler e a apreciar a literatura, assim como de brincar, de expressar-se e de ser protegida, entre outros.

Assim, cabe à escola organizar-se intencionalmente para garantir esses direitos e sua objetivação para que a futura geração possa se apropriar do conhecimento produzido socialmente e que outras relações sociais se estabeleçam de modo vigoroso, o que poderá criar novas necessidades universalizadoras e libertadoras capazes de tornar equânime a vida de todos em sociedade.

Sendo assim, é necessário instaurarmos práticas pedagógicas como um exercício de partilha de conhecimento entre os sujeitos numa relação dialógica.

⁸ Cf. MANGUEL, 1997; FOUcambert, 1997; SMITH, 1999; BISSOLI & CHAGAS, 2012.

É preciso ainda organizar práticas sociais de leitura literária, que se faz no encontro pessoal numa múltipla possibilidade de sentidos, numa relação de ebulição, por vezes, até transformadora e manifesta em ações continuadas e constituídas em aprendizados e experiências estéticas, renovando-se a cada nova leitura de obra e texto. Não obstante, a formação de leitores numa sociabilidade capitalista, o acesso aos artefatos culturais, e principalmente ao livro, ainda não é um direito para todas as pessoas. Por isso, a escola é o lócus que garante aos filhos e filhas da classe popular o direito ao encontro permanente com o texto literário, seja no espaço da própria sala de aula por meio de práticas pedagógicas ou nos espaços das bibliotecas escolares. O papel da formação de leitores é um compromisso social, que deve ser assumido como ato político cotidiano.

Vale ressaltar também que, atualmente, é possível considerar que práticas leitoras podem também se constituir por meio de bibliotecas comunitárias, existentes em alguns bairros em diferentes cidades brasileiras⁹. Atualmente, o acesso irrestrito à internet é um dado de realidade, por meio de redes sociais, de canais e vídeos disponíveis no YouTube, de bibliotecas de domínio público, entre outras formas alternativas, que vêm colaborando na formação de leitores.

Essa proliferação de acervo voltado à prática leitora, de forma alguma pode eximir a função e obrigação da escola, que é a de apresentar, mediar e ampliar os repertórios culturais dos estudantes de todas as idades de sorte que eles se constituam sujeitos críticos, reflexivos e capazes de ajudar no aprimoramento das relações sociais vigentes. Cabe à escola, portanto, o trabalho ético, político e estético da leitura e da produção de textos científicos, filosóficos, literários etc. Quais os propósitos da leitura de um anúncio, de uma notícia ou de uma fábula, por exemplo?

Nossa defesa parte do pressuposto da fruição como um direito de humanizar-se, especialmente pela imbricação das dimensões poética, ética, estética e política no tecido do texto literário. A complexidade desse gênero textual provoca no leitor a abertura de outros horizontes da vida para além da cotidianidade. Nessa relação, o leitor é sempre ativo diante das infindáveis possibilidades que o texto literário lhe provoca. A materialidade de sua constituição é a palavra, mas não puramente verbal, pois ele é permeado de imagens, de movimento, de experiências e de sentidos.

⁹ Na cidade de Florianópolis/SC, por exemplo, destaca-se a Biblioteca Barca dos Livros como um espaço importante de formação de leitores. Entre muitas ações, há o projeto “A Escola vai a Barca”. Trata-se de um espaço formativo destinado às escolas (às crianças e seus professores), cujas visitas são agendadas previamente para leitura e escuta de narração de histórias, dentre outras atividades. Já em Salvador/BA, notabiliza-se a Biblioteca Central dos Barris como a primeira do Brasil e da América do Sul, e a maior do Estado da Bahia. Criada por Pedro Gomes Ferrão Castelo Branco, em 1811, nesta biblioteca, há um acervo de 120 mil livros e mais 600 mil periódicos, duas salas de cinema (Walter da Silveira e Alexandre Robato), galeria de arte Pierre Verger, Teatro Espaço Xis, Biblioteca Infantil, salas de audiovisual, mapectea e a Diretoria de Imagem e Som da Bahia. Além disso, abriga obras raras e mantém um espaço Braille, reservado para os deficientes visuais.

Assim salientamos que o trabalho com as narrativas literárias precisa provocar sentidos e significados universais, particulares e singulares no próprio movimento desencadeado pela vivência estética e poética, o que possibilitará espaços de liberdade e subversão, e se instaurará no e pelo próprio texto literário o encontro com o Outro, especialmente, quando da partilha dos sentidos produzidos.

Isto posto, entendemos que as práticas leitoras devem acontecer desde cedo na vida das crianças ao tempo em que propiciam a formação leitora, cuja base é dialógica e reconhece a literatura como lugar de constituição humana nas dimensões estética, ética, artística e política e cria diferentes possibilidades para que elas possam vivenciar a leitura. Assim, de acordo com Lajolo,

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

Como outros atos de linguagem, a literatura dá existência ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. (LAJOLO, 2001, p. 44-45)

Ao compreendermos que o efeito de uma obra literária ultrapassa os limites da própria linguagem e que, por meio de sua força transgressora, ela é capaz de nomear o “não existente para cada um”, importante percebermos a inter-relação entre a literatura e a escola como histórica e social. E tal compreensão precisa balizar as práticas de leitura, principalmente as práticas desenvolvidas no ciclo de alfabetização, repensando a apropriação da literatura pela escola e vice-versa. Assim cabe uma contínua discussão sobre a concepção de literatura na formação de professores. Pois compete a nós, professores, o papel de formar leitores nesse país e de criar as condições para a sua transformação social.

Não obstante, aos professores são destinadas duas ações indissociáveis: (1) a tarefa de ensinar à criança a cultura escrita, iniciando esse processo pela apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), imbricado à função social da escrita, seu sentido e significado na cultura letrada; (2) subverter a lógica didatizante tão presente nos atos e práticas pedagógicas ao trabalhar com os textos literários.

Tematizar a formação do professor e o lugar que a literatura infantil ocupa nas salas de aula, tendo por base o Pnaic, cuja promoção da leitura ocorre prioritariamente por meio dos livros literários e dos (para)didáticos no processo de alfabetização, é o que nos interessa salientar. Desse modo, na discussão

a seguir, nós tornaremos ainda mais evidente a articulação entre o ensino da leitura literária e do SEA, buscando responder à pergunta central deste trabalho: em que medida o uso da literatura para ensinar o sistema alfabético negligencia seu caráter humanizador, ou seja, as dimensões da sensibilidade, fruição, encantamento, imaginação e liberdade de sentir?

Por que (não) usar a literatura para ensinar X, Y e Z?

O professor inexperiente, temendo sua própria ignorância, tem medo de admiti-la. Talvez essa coragem somente venha quando a gente sabe até que ponto a ignorância é quase universal. Tentativas de camuflagem são simplesmente, a longo prazo, uma perda de tempo. (POUND, 1990, p. 80)

Em rendição à ideia de professor inexperiente, marcada por Ezra Pound no fragmentado de abertura desse tópico, ressaltamos que a ignorância pode ser o caminho mais fértil para disseminar a desinformação¹⁰ e cooptar as mentes ingênuas, ignorantes, o que favorece as mentalidades ultraconservadoras. Pensar sobre o texto literário e o ensino sem mutilar a fruição, por ser um direito e um bem humano, coloca para a formação docente (inicial e continuada) e para as práticas dos professores um desafio ainda maior, em especial, porque, na literatura produzida atualmente para a infância, a formação leitora de crianças vem ganhando destaque em nível nacional e internacional.

Como já enfatizamos, o tema central desta composição crítica se assenta, fundamentalmente, na tensão entre ensinar a ler, aprender a apreciar o texto literário e, simultaneamente, ensinar o funcionamento do sistema de escrita da língua portuguesa. Há de ser respondida a questão norteadora dessa discussão: ao ser trabalhada a literatura pelos professores alfabetizadores, o caráter de fruição, de compreensão crítica da realidade e a dimensão estética e poética (não) ficam relegados a um segundo plano?

Uma vez que a dimensão de ensinar a ler e a escrever as palavras em uso social é uma necessidade básica, qual a função da linguagem literária nesse processo de aprendizagem? O que aprendem as crianças quando sua professora, após apresentar uma obra de arte (o livro de literatura), ler e discutir sobre sua *gramática artística*, solicita que elas façam tarefas relacionadas à temática do

¹⁰ Na visão do professor Luiz Carlos de Freitas, “Desinformação é o uso de informação com a intenção de produzir uma visão equivocada de um assunto ou tema. Desinformação é a distribuição intencional de informação parcial, viesada, manipulada, desenhada para mistificar o contexto real das coisas a ponto de confundir as pessoas e colocá-las em uma posição vulnerável ante certas ideias infundadas, que são de interesse daquele que as difunde, ocultando sabidos fatos, de forma a produzir incompreensões e até danos às pessoas ou ao país.” (FREITAS, 2016, s/p).

livro lido? Como, por exemplo, reproduzir as falas das crianças na lousa de sorte a ensiná-las sobre tabelas, “passando-as a limpo” para uma cartolina e colando-as na parede da sala de aula? Ou quando a professora solicita que elas ilustrem a história ou desenhem ou escrevam “uma frase” sobre o que mais gostaram?

Quais os efeitos dessa abordagem da “leitura como pretexto”¹¹ para a formação do leitor de textos literários? Quais os sentidos produzidos pelas crianças ao **ler para fazer**: produzir textos, desenhar, recontar, copiar, memorizar, cortar, colorir, expor, entre outras ações? O que significa ler o texto literário para o desenvolvimento do pensar criticamente sobre os efeitos de sentidos produzidos por meio da leitura e do diálogo com as crianças? Para que e por que compartilhar percepções de mundo, de sujeito, de sociedade com as crianças? Por que é preciso que as crianças aprendam a questionar, a duvidar, a indagar, a se sensibilizar, a brincar, a defender um ponto de vista, a inventar, isto é, que elas aprendam a ser, a pensar e a agir? Será a literatura capaz de tal projeto tão audacioso?

Se a dimensão primordial da literatura, conforme discutido no tópico anterior, é a formação humana mediante à qual as pessoas, incluindo aquelas de pouca idade, compartilham sentimentos de diferentes naturezas, impressões e compreensões sobre os modos de ser e de agir no plano individual e coletivo, como alfabetizar e ao mesmo tempo garantir esse direito às crianças? Como ensinar o funcionamento do sistema de escrita alfabético sem comprometer a qualidade da formação do leitor de textos literários? Estarão os professores aptos a planejar ações que articulem o ensino da leitura de textos literários e o ensino do SEA?

Considerando que os alfabetizadores têm como tarefa a criação de estratégias para as crianças avançarem no seu processo de aprendizagem da linguagem escrita e oral, no período¹² de 2013 a 2014, a metodologia adotada pelo Pnaic/SC na formação dos professores previa: (a) leitura deleite ou de fruição; (b) estudos dos Cadernos de Formação; (c) leitura de textos científicos complementares; (d) debate, socialização de experiências e produção de textos¹³; (e) produção e manipulação de material didático (BAZZO & CHAGAS, 2014).

Conforme verificamos, a abordagem metodológica supramencionada leva em consideração três momentos distintos no que dizem respeito à leitura, cujas

¹¹ Para aprofundamento dessa discussão, sugerimos consultar Bazzo, J. L. S. (2016b).

¹² Informamos que foi mantida essa metodologia no ano de 2015. No entanto, a delimitação temporal visa atender à coerência interna a que se propõe o presente artigo, qual seja: compreender os contextos de ensino das práticas dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Estado de Santa Catarina, buscando estabelecer algumas aproximações possíveis entre leitura literária e sistema de escrita alfabético (SEA) por meio da pesquisa bibliográfica e, como campo empírico, dos relatos de experiência docente, produzidos em 2013 e 2014.

¹³ Os principais escritos das professoras foram: diário de bordo, relatórios e planejamentos. Registra-se que esta produção textual consiste em fonte primária para a pesquisa em andamento mencionado na nota n° 6.

funções são bem definidas: a letra “a” indica o lugar da literatura no Pacto – da fruição¹⁴ ao direito de humanizar-se; as letras “b” e “c” dizem respeito à leitura de textos da esfera acadêmica e científica, com função social de estudo do texto, isto é, levantamento de tese e antítese, assim como de busca de informações; já a letra “d” se refere à produção de gêneros textuais orais (debates, exposições orais, relatos, diálogos) e gêneros textuais escritos (diários, planos de curso, relatórios), cujos objetivos estão associados à escrita; e, finalmente, a letra “e” registra outras produções feitas pelas professoras para a alfabetização das crianças.

A partir dessa organização e de outras diretrizes que ajudaram a subsidiar o planejamento dos professores das crianças de 6 a 8 anos de idade, o Pnaic apresenta algumas sugestões para o alfabetizador de atividades que podem ser realizadas, diária ou semanalmente, com as crianças. Vejamos:

Tabela 1 – Organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização

Frequência	Atividades permanentes / Outras propostas				
Diária	Leitura para deleite (utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois). Os livros do PNBE e do PNLD. Obras Complementares podem ser usados.	Trabalho com os nomes próprios na chamada.	Apresentação oral das histórias lidas pelas crianças.	Correção de atividades de casa. Uso do livro didático.	Cantar músicas, roda da conversa, exploração de calendário, retomada da tarefa do dia anterior.
3 vezes por semana	-----	-----	Sequência Didática.	Projeto Didático.	Jogos de Alfabetização.
1 vez por semana	-----	-----	Biblioteca.	Hora da Arte.	-----

Fonte: Elaborada pelos autores a partir das sugestões apresentadas nos Cadernos de Formação do Pnaic/2013

Tendo em vista que há um longo percurso a ser percorrido pelas crianças durante o ciclo de alfabetização, essa proposta delinea o tempo e o espaço para a formação do leitor de textos literários: como atividade permanente e como outras possibilidades – tanto na biblioteca quanto na atividade de arte. Embora conscientes que outras funções podem ser atribuídas à literatura, neste trabalho nós fazemos uma defesa a favor do desenvolvimento humano mediante a relação direta e, por vezes, mediada entre as crianças e o texto literário. Dito de outra maneira, quando tratamos da formação docente no PNAIC, o desafio posto para

¹⁴ Um texto de fruição “faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (BARTHES, 1996, p. 22).

o professor alfabetizador é “compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula” (BRASIL, 2012b, p. 31).

Na leitura, as crianças haverão de ultrapassar a condição de decodificação silábica/alfabética das palavras, geralmente, dissociadas do processo de interpretação e de compreensão para o alcance de um processo de produção de sentidos e de efeitos de sentido mediadas pela linguagem verbal e não verbal.

Na tabela 1, verificamos que há uma orientação para que o professor lance mão de estratégias de leitura. É importante ter em mira a capacidade de refletir ao planejar essas estratégias. Para isso, propomos as seguintes estratégias:

Tabela 2 – Levantamento de estratégias de leitura

Tempos	Orientações / Apontamentos
Antes da leitura	Escolher a obra e pensar sobre o objetivo que se pretende alcançar, cujo foco deverá ser a fruição. Definir como será realizada a leitura: em voz alta ou silenciosa? Pela(s) criança(s), pela professora ou por um convidado externo? Como e onde ser lido o livro? Problematizar: elaborar um conjunto de questões articuladas e provisórias; analisar e discutir os aspectos mais complicados ou mais difíceis ou mais interessantes abordados no livro / pelo(a) autor(a).
Durante a leitura	Realizar a leitura em voz alta (ou silenciosa). Poderá também mostrar as ilustrações do livro antes, durante ou depois da leitura. Atenção para pausas, ritmos e entonação de voz. Durante a leitura, se em voz alta, poderão ser inseridas também músicas e brincadeiras corporais.
Depois da leitura	Roda de conversa sobre as questões centrais levantadas pelas crianças e pela professora a partir da leitura do texto literário. Além do diálogo no plano coletivo, a professora poderá ainda propor uma conversa entre pequenos grupos por meio de uma questão problematizadora. Também outras possibilidades: meditação e relaxamento a partir de uma imagem ou palavra escolhida do texto lido; distribuição de fragmentos do texto para reflexão individual e socialização no grande grupo.

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos relatos de experiências apresentados pelas professoras na formação do Pnaic 2013-2014.

Já na escrita, depois de vencido o estágio de produção de rabiscos, garatujas ou bolinhas e de compreender o uso das letras e dos sons para ler e escrever, as crianças precisarão superar a condição de codificar a linguagem escrita em alfabética e aprender a fazer uso social do sistema de escrita ortográfica, produzindo textos/discursos. Como a literatura poderá ajudar neste trabalho?

Na tabela 2, depois da leitura, a orientação é que seja realizada uma roda de conversa com as crianças. Por que é preciso conversar sobre o texto lido? Para que insistimos numa perspectiva teórica e metodológica cujo fio condutor seja a relação dialógica entre as crianças e entre elas e a professora? Considerando que a leitura é uma atividade discursiva, para Schwartz (2016),

a produção de sentido, que é uma forma de realização de um discurso, é construída num espaço histórico-social que é, inevitavelmente, ideológico. Assim, pode-se dizer que os sentidos produzidos são determinados por formações discursivas, inscritas dentro de determinadas formações ideológicas. Logo, os sentidos não se inscrevem no texto, mas nos sujeitos determinados por contextos sócio-históricos que para ele produzem sentido. (SCHWARTZ, 2016, p. 05).

Ademais, ao assumir a proposta da roda de conversa (ou outra proposta de natureza dialógica), depois da leitura, a professora estará criando as condições básicas para que a linguagem literária promova os debates sobre a condição humana e as condições objetivas e materiais que são produzidas pela atual sociedade. É possível, portanto, que, ao garantir o tempo e o espaço para a efetividade da relação dialógica, as crianças e a professora se percebam leitores do texto literário e, mais, se sintam capazes de tomar decisões, de assumir responsabilidades e de fortalecer as práticas sociais em um processo de conjunto. Será pela palavra proferida que a leitura se efetivará, pois,

na leitura da palavra, pode-se fortalecer esse mundo, porque é um ato de comunhão: a palavra implica ir e vir. Ela exige a presença de quem a pronuncia e quem a escuta. Há um elo estabelecido pela palavra entre os interlocutores. Nunca é um ato solitário, isolado, unilateral. Nesse sentido, a significação da leitura se materializa de diferentes modos e maneiras em consequência, sobretudo, da diversidade de sujeitos, situações e contextos. Daí porque a leitura amplia sentidos, emoções, sentimentos, processos cognitivos, relações eu-mundo (eu outro), entre outros aspectos (BAZZO & CHAGAS, p. 1646).

E será ainda pela palavra que as crianças aprenderão sobre o funcionamento e a manipular o sistema de escrita alfabético. Suponhamos que, seguindo as estratégias de leitura, a professora lesse para as crianças o livro *Se as coisas fossem mães*, de Sylvia Orthof e ilustração de Ana Raquel, publicado pela Nova Fronteira, em 2012. E, depois da leitura, suponhamos que a professora tenha convidado as crianças para irem até o pátio da escola e, sentadas no chão e em círculo, tenha perguntado novamente para as crianças: como seria se as coisas fossem mães? E se o “disco voador” fosse mãe, seria mãe de quem? Onde seria sua casa? Como seria sua casa?

Suponhamos que ela tenha também desafiado as crianças a pensarem nas coisas que tivessem mães. Na sequência, ela pediu que as crianças escrevessem suas respostas usando como instrumentos para escrever um graveto e o próprio chão de areia. Suponhamos que as crianças tenham respondido: “ET” (para filho do disco voador), “universo” (para a casa do disco voador e do ET) e “infinita” (para descrever a casa). A partir dessa proposição, a professora com as crianças iam brincando de escrever e, assim, cada uma dessas pessoas, à sua maneira, ia se constituindo como seres humanos risonhos na relação uns com os outros. Naquele momento, a professora também ensinaria para as crianças o traçado das letras, seus nomes, a pauta sonora das palavras...

Diante do exposto, eis alguns dos principais desafios indissociáveis para o professor alfabetizador: garantir a formação leitora das crianças mediante a fruição e as dimensões poéticas e estéticas provocadas pelo próprio texto literário; aprofundar a experiência com as crianças e o conhecimento literário; ter consciência dos aspectos inerentes à alfabetização, ensinando-as a fazer uso dos diferentes gêneros textuais por meio da leitura, da escrita e da oralidade.

Nesse sentido, a leitura e a formação do leitor, dimensionando o texto literário em espaços de educação escolar, precisam ser mais bem discutidas no âmbito das práticas e da formação do professor alfabetizador. Aproximar a literatura do contexto cultural das crianças seria uma importante estratégia a ser feita pelos professores alfabetizadores, uma vez que é a escola um dos espaços importantes de mediação literária para a formação da criança leitora, reflexiva e emancipada.

Considerações finais

Ao discutirmos a relação e as ressonâncias da linguagem poética no processo de ensino da leitura e da escrita, houve um esforço para evidenciar a literatura como um dos elementos norteadores da formação tanto inicial quanto continuada e em serviço, dos profissionais da educação básica – especialmente para aqueles professores que atuam (ou virão a atuar) no ciclo de alfabetização.

De modo semelhante, ao discutir os contextos de ensino do sistema de escrita alfabético (SEA), buscamos estabelecer algumas aproximações possíveis entre o aprendizado da leitura literária e o processo de alfabetização. Empreendemos uma reflexão sobre o espaço e o tempo destinados à leitura de fruição (ou leitura deleite), a fim de responder à questão problematizadora da discussão sobre a articulação entre literatura e ensino. E, ao eleger essa estratégia, estamos cientes da necessidade de continuarmos investindo no debate sobre o estágio o qual vivenciam as crianças no processo inicial da alfabetização. Portanto, a resposta nos pareceu óbvia: a palavra. Sim, a palavra pronunciada, carregada de autoria e vida.

Será, portanto, pela palavra, encharcada de sentido, que as crianças poderão refletir sobre o funcionamento da língua escrita e, desse modo, se apropriar dessa tecnologia e se constituir um leitor/produtor de textos críticos, reflexivos e emancipados. Por isso, é primorosa a leitura deleite como atividade permanente e, mais, será o tempo da atenção sensível à palavra pública, dita, anunciada da/pelas crianças.

Ainda que tenhamos alcançado os objetivos propostos, tantas e outras perguntas aguardam respostas. Entre elas, destacamos: por que resistem ainda práticas monológicas e de assujeitamento dos sujeitos? Ao adotar a perspectiva interdisciplinar de forma acrítica, o professor ou a professora poderá criar as condições basilares para o aprendizado dos conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos e literários?

Considerando que estas questões ultrapassam os limites deste texto, nós nos restringimos, nesse momento, a tencionar a continuidade do debate e, ao mesmo tempo, provocar um pensamento crítico em torno da gênese da (não) adoção da interdisciplinaridade, sobretudo porque se constitui em um assunto bastante instigante no campo educacional. Ademais, os grupos de pesquisa da Udesc e UFSC, abarcados neste trabalho, estão com pesquisas em andamento e, portanto, implicados ética e politicamente na sua resolução.

Referências

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; CHAGAS, Lilane Maria Moura. Leitura de fruição no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Estado de Santa Catarina. **Revista Linha Mestra**, Campinas, SP, ano 8, n. 24, p. 1640-1658, jan./jul. 2014.
- BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. A oralidade na formação linguística do professor alfabetizador. **Revista Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 55-75, 2016.
- BAZZO, J. L. S. Literatura e infância: fruição ou pretexto? In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (Orgs). **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. Tubarão: Copiart; Unisul, 2016(b), p. 109-122. (Coleção linguagens)
- BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; CHAGAS, Lilane Maria Moura. Formação estética e poética do professor alfabetizador no Pnaic em SC: alguns apontamentos. In: Silveira, E.; BAZZO, J. L. S.; CHAGAS, L. M. C. et al. (Orgs). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016, p. 44-66.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: grandezas e medidas**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura; DOMINGUES, Chirley. A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora. **Revista Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 77-96, 2016.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura; BISSOLI, Michelle de Freitas. **Infância e leitura**: formação da criança leitora e produtora de texto. Manaus: Editora Valer, 2012.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GENEROSO, Ariana da Silva Fagundes et al. A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO ESTADO DE CONHECIMENTO. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, p. 430-444, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LINS, Heloísa Andreia de Matos; BISPO, Carla Fernanda Brito. Literatura infantil e formação do leitor: atuação docente e participação dos pequenos na educação básica. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 9, n. 15, p. 171-190, 2015.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORTHOFF, Sylvia. **Se as coisas fossem mães**. Ilustração de Ana Raquel. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

POUND, Ezra. **A b c da literatura**. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1990.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Os sentidos da leitura**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2223-int.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SILVA, Ceris Salete Ribas. Ciclo de Alfabetização. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/apresentacao>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1999.