

LITERATURA INFANTIL COMO OBJETO MEDIADOR DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

CHILDREN'S LITERATURE AS A MEDIATING OBJECT OF LITERACY PRACTICES AND THE
LITERACY PROCESS

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin

Universidade Federal de São Carlos
polianazuin@ufscar.br

Prof. Dr. Luís Fernando Soares Zuin

Universidade Federal de São Carlos
lfzuin@usp.br

Isadora Pascoalino Mariotto

Universidade Federal de São Carlos
isadora.mariotto@ufscar.br

RESUMO

Este artigo objetiva trazer algumas reflexões teóricas e práticas a respeito da apropriação da língua materna por meio das práticas de letramento e do processo de alfabetização tendo como principal objeto mediador a Literatura Infantil. Entendendo a linguagem como atividade constitutiva, as discussões propostas sobre a temática alfabetização se apoiam na Filosofia da Linguagem de Bakhtin, na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, Luria e Leontiev e na metodologia de Paulo Freire. Para tanto, busca-se trazer alguns dados de pesquisas concluídas como docente pesquisadora em um Programa de Pós-Graduação. Os dados trazidos para discussão são relativos à investigação da própria prática, oriundos de uma pesquisa-ação junto a três salas de Educação Infantil e duas salas de Alfabetização. Os dados apontam o quanto práticas de letramento propiciadas pela parceria escola-família tendo como objeto mediador a literatura infantil suscita a dialogia e amplia a leitura de mundo das crianças pequenas, permitindo a elas a apropriação das diferentes linguagens, tornando a aprendizagem da leitura e escrita significativa no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Literatura infantil, letramento, alfabetização.

ABSTRACT

This article aims to bring some theoretical and practical reflections on the appropriation of the mother tongue through literacy practices and the process of literacy with the main mediating object being Children's Literature. Understanding language as a constitutive activity, the discussions proposed on the literacy theme are based on Bakhtin's Philosophy of Language, on the Historical-Cultural perspective of Vygotsky, Luria and Leontiev and on the methodology of Paulo Freire. To this end, we seek to bring some data from research completed as a research professor in a Postgraduate Program. Data were collected from a Child Education room and a Literacy room, in addition to the PNAIC project itself. The data show how much children's literature provides for the appropriation of different languages in children, making learning to read and write meaningful in the literacy process.

Keywords: Children's literature, literacy, literacy.

Introdução

Conforme relata Zilberman (2003), o gênero Literatura Infantil é um dos mais recentes gêneros literários existentes, datando do final do século XVII estando, portanto, relacionado com a história da infância descrita por Philippe Ariès (1981), que afirma que foi neste contexto que surgiu o sentimento de família e de infância, trazendo, contudo, a ideia de “fraqueza da infância” e a responsabilidade moral dos mestres. Neste sentido, a literatura infantil torna-se instrumento ideológico para doutrinar a criança em termos de comportamentos e obediência às normas sociais. E ainda que tenha tido, a princípio, essa função, este aspecto ainda se faz presente em diversas escolas e lares.

A fim de se colocar a literatura infantil como objeto de formação da criança, de sua constituição plural, possibilitando o desenvolvimento de diferentes linguagens, tais como: linguagem gestual, simbólica, plástica, pictórica, oralidade, escrita, entre outras, faz-se mister considerar a literatura como fenômeno artístico que leve a criança a entender seu contexto de produção, diferentes leituras de mundo, possibilidades de criação, de dialogia, de apropriação de diferentes vozes, etc. Nesta perspectiva polifônica, dialógica e intertextual, o trabalho intencional com a Literatura Infantil deve possibilitar o desvendamento pela criança de suas emoções, de suas práticas cotidianas, de seu entorno, do convívio com o outro em sua inserção no mundo e com o mundo. Propiciar à criança pequena, já na Educação Infantil, o contato com diferentes gêneros textuais e discursivos, possibilita a ela ir se apropriando das distintas estruturas composicionais, estilos e conteúdos temáticos que cada um possui, bem como as suas manifestações nas diferentes formas de linguagem. Santos e Morais (2013) trazem em sua obra essa temática propondo aos professores uma ação reflexiva diante da literatura infantil e do trabalho com ela em sala, colocando alguns questionamentos pertinentes, bem como trazendo possibilidades de trabalho e obras que possam ser trabalhadas por professores na sala de aula.

Diante da pertinência da temática, indo ao encontro do Projeto Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) implementado em 2013 e concluído em 2018¹, que também salientava a importância do trabalho com a literatura, as reflexões aqui realizadas a partir de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizado da língua materna, busca mostrar como se pode trabalhar com crianças de 03 a 07 anos a literatura infantil.

Desta maneira, foram objetivos da pesquisa: analisar como as práticas de letramento mediadas pela literatura infantil contribuem para a apropriação das diferentes linguagens pelas crianças de 03 a 08 anos. Sendo os objetivos específicos: identificar a apropriação dos diferentes gêneros discursivos e textuais pelas crianças; verificar as práticas de letramento que fazem parte do universo escolar da Educação Infantil e Primeiros Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que facilitam a apropriação das diferentes linguagens pela criança; e, por fim, compreender como a literatura infantil é utilizada pelos professores e como as crianças traduzem e se apropriam dessas leituras em diferentes contextos observados.

Nesse contexto, os dados foram coletados em três salas da Educação Infantil com crianças de 3 a 5 anos localizada em uma Universidade pública federal e em duas salas de alfabetização públicas, ambas localizadas no interior do estado de São Paulo. A fim de atender aos objetivos propostos alguns dados serão trazidos para exemplificar, bem como alargar as discussões propostas aqui e no contexto da alfabetização brasileira. A pesquisa qualitativa se configura como

¹ A professora-pesquisadora participou do Projeto PNAIC como formadora e pesquisadora em nível de Pós-Doutorado no Departamento de Linguística – Capes -PNPD-UFSCar do PNAIC (2013-2014) e depois como formadora/supervisora na frente de Educação Infantil – PNAIC-UFSCar (2017-2018)

uma pesquisa-ação a fim de se investigar a própria prática (LIMA e NACARATO, 2009). Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação busca identificar e resolver problemas coletivos bem como, de aprendizagem dos atores e pesquisadores envolvidos, tendo por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Zeichner e Diniz-Pereira (2005) denominam o movimento de pesquisa do(a)s professore(a)s como pesquisa-ação, afirmando que esse movimento significou um reconhecimento de que os profissionais produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático. Para a coleta de dados foram utilizados a documentação pedagógica da professora-pesquisadora, a partir dos seguintes instrumentos: fotografias, vídeos, narrativas e diários. Para fins metodológicos o artigo está organizado da seguinte maneira no item que se segue: Referencial Teórico, Contexto da Pesquisa, Dados e Análises e, por fim, as Considerações Finais.

2. Desenvolvimento

2.1. Referencial Teórico

A *significação* constituiu para Vygotsky um dos principais núcleos de investigação teórica, tanto no seu aspecto social e interativo, quanto no aspecto psicológico. No aspecto social, a significação é responsável pelas relações sociais e pela própria formação do indivíduo, pois a significação só ocorre dentro de um determinado grupo de indivíduo. Nesse sentido, ela é responsável pela perpetuação e formação da própria cultura. Sob o ponto de vista psicológico, é a significação que permite a mediação semiótica, isto é, o significado permite a descontextualização o que levaria o indivíduo a operar mentalmente com signos fora de um contexto prático. (Wertsch, 1995).

Vygotsky (1993) aborda a questão do significado em dois momentos: num primeiro, como o significado da palavra está desvinculado de um contexto prático e como ela se desenvolve sociohistoricamente; num segundo, que o significado da palavra é a própria formação de conceitos, envolvendo processos psíquicos como a abstração e a generalização. Wertsch (1995) faz uma releitura dos mecanismos semióticos concretos na mediação baseando-se na teoria de Vygotsky. Segundo o autor, a linguagem tem o potencial de ser usado na reflexão abstrata, descontextualizada; por outro lado, uma parte da organização lingüística tem suas raízes na contextualização. Com relação a isso, Vygotsky introduziu a função indicativa da fala e estudou a maneira em que a estrutura e a interpretação dos signos lingüísticos depende de suas relações com o contexto em que estes aparecem.

Vygotsky *in* Wertsch (*ibidem*), entende que a interação social ou psicológica, necessariamente implica o uso do signo como um significado generalizado. Isto posto, para o autor, a interação social genuína se baseia na generalização. Nesse sentido, Vygotsky destaca duas funções da fala: a indicativa ou referencial e a simbólica. Enquanto na primeira a palavra é apenas um indicador, na segunda está contida a classificação de eventos e objetos em categorias generalizadas e a formação de relações entre categorias. Para explicar essa complexa relação entre a função indicativa e a simbólica, Vygotsky analisou o significado da palavra. Conforme o autor, a organização lingüística depende do contexto, ou seja, a relação entre signos veiculantes e os contextos aos quais estão inseridos. Por outro lado, algumas funções do signo refletem o aspecto descontextualizado da organização lingüística. Na opinião de Wertsch (*ibidem*), Vygotsky deu um importante passo na sua teoria

devido ao seu argumento sobre a generalização, mecanismos semióticos e significado da palavra. Isto significa que os mecanismos semióticos sociohistoricamente desenvolvidos desempenham um papel cada vez mais importante no funcionamento psicológico, enquanto que o contexto concreto diminui seu papel.

A linguagem que vai possibilitar ao homem, além de sua função de comunicação, operar mentalmente e conceitualmente, ou seja, é um suporte material para o desenvolvimento da capacidade de generalização e abstração, constituindo a nossa consciência. A consideração dos processos mentais infantis, como produto da intercomunicação da criança com o meio e de suas experiências com a palavra, passou a ser os princípios da teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky.

A linguagem é, pois, entendida como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes são os sujeitos. Nesta abordagem a língua constitui-se da representação infinita e criativa que torna a vida humana uma experiência reflexiva, comunicável e aberta às transformações (Lopes, 1991). Nesta concepção de linguagem é indizível a importância do significado e sentido na aquisição da língua. Bakhtin (2003) enunciava que a língua é um espaço de interação, de comunicação, de dialogia, existindo somente na relação social, com o outro. Desta maneira, a literatura infantil se constitui como um espaço para conversarmos sobre as leituras, releituras, significações, representações, permitem que as crianças aprendam e se desenvolvam. Portanto, a intencionalidade da ação docente em qualquer contexto educativo não pode perder de vista a questão da linguagem enquanto processo de interação e instrumento sócio que permite aos homens se comunicarem, sendo esse o principal instrumento do processo de ensino e aprendizagem.

O histórico da relação ensino-aprendizagem é demarcado por uma prática de ensino em que não se considerava os processos de aprendizagem dos educandos. Uma prática cunhada no modelo tradicional de educação, cujos conteúdos conceituais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais, fundamentavam uma prática autoritária. Nesse contexto, o educador era o detentor do saber e os alunos, na condição de seres passivos, deveriam se apropriar dos conteúdos a eles ensinados. Caso isso não ocorresse o sistema se incumbiria de excluí-los. Nesse modelo educacional o foco centrava-se no ensino, não interessando, naquele momento, como os alunos aprendiam, pois os conhecimentos eram transferidos pela figura do professor, aquele que tudo sabia. Com uma única maneira de ensinar, não se questionava o trabalho realizado pelo professor, questionava-se àqueles que não conseguiam acompanhá-lo. Compreendendo o homem como uma tábula rasa, que no decorrer de sua vida vão sendo depositadas informações necessárias para a sua vivência em sociedade, a escola ganhou um papel fundamental no decorrer de sua história, porque a ela cabe selecionar e transmitir conceitos científicos necessários à vida em sociedade. Essa concepção de ensino, que persistiu e ainda persiste ao longo dos tempos, foi denominada por Paulo Freire de “Educação Bancária” e se circunscreve ao ato de depositar conhecimentos nos alunos, compreendidos como seres passivos. Todavia, esse modelo educacional, ainda que utilizado de diferentes maneiras, não mais responde as necessidades da sociedade moderna.

O novo modelo social requer indivíduos que saibam impor-se diante dos acontecimentos do mundo, pessoas que saibam criar e não copiar e imitar modelos pré-estabelecidos. É nesse momento que a sociedade imprime um novo modelo educacional, tanto ao que se refere aos fins teóricos quanto metodológicos. A fim de conseguir uma ruptura no modelo de ensino tradicional, alguns teóricos da própria área, acolhidos por estudos advindos de outras, sobretudo da psicologia, começam a questionar a ideia pré-definida do indivíduo ser passivo e uma “tábula rasa”. Inicia-se a efetuar discussões acerca de como ocorre a aprendizagem e então, se descentraliza o conhecimento das mãos dos pro-

fessores. De detentores e transmissores do conhecimento, os professores passam a ser orientadores e mediadores, numa relação horizontal, em que aluno e professor constroem e se apropriam juntos dos conhecimentos, numa posição de humildade, onde ninguém sabe tudo e domina tudo. O novo paradigma que se instaura compreende o homem como um sujeito que se constrói pela alteridade, na sua relação com outros homens e com o mundo. Um indivíduo que de forma alguma é passivo, dado ao seu poder de transformar as relações ao seu redor, de criar e de modificar o mundo. Um dos teóricos que compreende o homem como um sujeito ativo que se constitui na sua relação com outros homens e com o mundo é Paulo Freire. Segundo esse autor, é por meio de processos de ensino e aprendizagem que os homens, seres inacabados, transmitem e se apropriam da cultura por eles mesmos criadas. Nesse sentido, a educação ganha outra conotação.

Para Paulo Freire, a educação consiste em um processo dialógico que se instaura na alteridade, como nos propôs Bakhtin (2003), em que educador e educando através do diálogo possam trocar experiências, refletir sobre o mundo e compreender um ao outro com a finalidade de entender a sua relação de inserção no mundo e com o mundo. Nesse sentido, a prática educativa deve levar a formação de um sujeito autônomo, consciente de suas relações sociais, políticas e econômicas. A consciência advinda dos processos educativos levaria à transformação das relações sociais. Essa prática educativa Paulo Freire denominou “educação para a liberdade”, pois só é possível ser livre a partir da tomada de consciência das relações sociais que nos constituem. Isso implica na consciência de que o homem, enquanto sujeito histórico, que constrói a sua história, não é um ser condicionado, mas ao contrário, um sujeito que se insere no mundo.

A partir desses pressupostos teóricos, Paulo Freire delineou um percurso metodológico de como educar para a liberdade, sendo o “diálogo problematizador” o seu fundamento. Juntamente com o diálogo, compreender o contexto ao qual o educando está inserido, bem como a compreensão que cada indivíduo possui vivências, saberes e experiências que lhe são próprios, é essencial para uma mudança significativa nas práticas de ensino. Desta maneira, compreender que o educando é um sujeito ativo, que possui vivências e experiências próprias, é conceber que a aprendizagem se dá de maneira autônoma, ativa, a partir das relações que o educando estabelece *junto e com* o mundo, *com o outro* e *com os outros*, sendo a relação com o outro fundamental para a apropriação e construção de saberes, uma relação que se dá pela alteridade. Conforme o autor, o processo de ensinar e de aprender são processos que se inter-relacionam, pois no processo de ensinar já está contido o ato de aprender, de maneira que um inexistente sem o outro. Entendendo o ato de ensinar inter-relacionado com o ato de aprender, esse processo ocorre apenas por meio da linguagem ou comunicação, que segundo o autor, se manifesta sob a forma de *diálogo*. Diante do exposto, é o diálogo que permite a interação entre os indivíduos, é por meio dele que os homens se apropriam da cultura historicamente construída. Mas o que vem a ser diálogo problematizador?

De acordo com Freire (2003), o sentido do diálogo problematizador é o de levar o homem a tomar consciência da realidade a qual ele vive. Portanto, o educador, como um mediador intencional - que possui objetivos pré-estabelecidos à prática educativa, ou seja, o que ensinar e para que ensinar - deve criar a possibilidade para a apropriação e criação/produção do conhecimento.

Nesse sentido, a linguagem não é apenas a língua e seu sistema de códigos, como propôs Saussure ao retirar de suas análises a fala que se constitui como língua viva. Tanto a linguagem quanto a língua, em uma abordagem de interação e de atividade constitutiva é uma criação cultural viva e que permite aos indivíduos interagir com o meio e consigo mesmos. Por esta razão, a linguagem é dinâmica, dialética e transformadora, tal como evidenciam os autores ancorados nessa

perspectiva de compreensão da linguagem. Destarte, a língua é o resultado da produção histórica e coletiva que constitui o ser humano, portanto, é impensável nesta teoria uma compreensão de ensino-aprendizagem que não relacione estas duas dimensões da língua: o referencial – significado – e a semântica – sentido.

Devido a essa nova forma de entender a língua, o trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, seja como objeto de leitura, seja num trabalho de produção. Esse destaque é originário das diretrizes curriculares que enfatizam o trabalho da língua com produção de textos a partir dos gêneros textuais (PCN, 1999). Com o Pacto Nacional para a Idade Certa (PNAIC), o texto e o trabalho com os diferentes gêneros textuais também passou a ser uma das formas de se trabalhar com o texto na sala de aula, por meio de sequências didáticas, trazendo a literatura como eixo do trabalho docente.

Lajolo (2008) ao dissertar sobre literatura informa que esta é uma forma de linguagem em que se constituem diferentes imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos dos quais uma sociedade discute simbolicamente seus impasses, desejos e utopias. Diante dessa informação, a autora pontua que a literatura possui grande relevância no currículo escolar, pois para que o cidadão possa exercer os seus compromissos éticos e morais, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela e tornar-se seu usuário competente.

Apropriar-se da função simbólica e social da escrita com competência remete o leitor a um outro conceito fundamental: o letramento. Angela Kleiman (2016), que se apóia nos estudos de Shirley Heath e Brian Street e no próprio Bakhtin, volta o olhar para além do texto colocando-o em diálogo com as ações sociais que esse implica, cuja preocupação busca desvendar as relações ideológicas presentes, os valores, de forma que a unidade básica de análise não seja o texto por si só, mas o evento de letramento que estaria por trás de um texto. Desta maneira, o evento de letramento refere-se à situação única, realizada em um contexto específico, cujos leitores e escritores mobilizam práticas de letramento para lidar com o texto e outros artefatos culturais a fim de se chegar à significação do texto. Sob a perspectiva sociocultural de Bakhtin em relação aos significados do letramento, temos como pontos de partida: o interacionismo e o dialogismo, devendo, portanto, considerar nas análises dos trabalhos empíricos: o objeto situado; múltiplo; observável; e irrepetível. Diante desse contexto único e irrepetível dos eventos de Letramento, busca-se analisar as relações que se repetem na história da humanidade e que, portanto, são comuns a todos.

O processo de apropriação da literatura como “construção literária dos sentidos” deve ocorrer de forma contínua e permanente, sendo, portanto, um processo que não se inicia e nem finaliza-se na escola, mas se constitui como uma aprendizagem permanente, por toda a vida. Apropriar-se da literatura é um ato de “tornar próprio não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67-68).

2.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa aqui retratada refere-se a um projeto de pesquisa em um Programa de Pós-Graduação, assim como do Grupo de Pesquisa em que os autores fazem parte e, portanto, relaciona-se a projetos de extensão, orientações e também como professores-pesquisadores da própria prática. Para tanto, o recorte dado a esse texto se configura como uma pesquisa-ação a partir da investigação da própria prática. Os dados aqui apresentados se referem à documentação colhida

pela professora-pesquisadora nos períodos de 2005 a 2006 e nos períodos de 2014 a 2019, por meio da documentação pedagógica realizada por fotografias, vídeos, documentos, narrativas e diários. Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 321) concebem a pesquisa da própria prática como “um estudo sistemático e intencionado dos professores sobre seu próprio trabalho na sala de aula e na escola”, ressaltando que o “sistemático” refere-se às formas de registro e de documentação das experiências que ocorrem dentro e fora da sala de aula a partir de uma atividade planejada pelo(a) professor(a) intencionalmente.

Larrosa (1998) ao dissertar sobre a formação, afirma ser essa entendida como um movimento de experiência autêntica do encontro de alguém com a sua alteridade, num movimento de ida e volta que contém um movimento de saída de si seguido de outro movimento de regresso a si, salientando que:

“(..) o ponto de partida é sempre o próprio, o cotidiano, o familiar ou o conhecido que se divide e separa de si mesmo para ir até o alheio, ou o estranho ou desconhecido e regressar depois, formado ou transformado, ao lugar de origem” (Larrosa, 1998, p.315).

A aprendizagem docente, outrossim, é concebida como um processo de produção e criação de significados, de compreensão do mundo material e simbólico, que pressupõe “geração, apropriação, transformação e reorganizações de significações” (COLINVAUX, 2007, p. 32).

Diante do exposto, as teorias aqui apresentadas dialogam com a metodologia da pesquisa e o método escolhido, pois possibilita perceber a importância da intervenção do professor para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. A mediação faz emergir a compreensão ativa e responsiva, movimentando as experiências e as habilidades já adquiridas pelos sujeitos da interação.

A escola é a instituição responsável por transmitir os saberes científicos e sistematizados aos educandos. A escola é, portanto, a mediadora entre os saberes científicos e os saberes cotidianos. No que se refere aos conhecimentos e conteúdos relativos à língua materna, a escola deve ensinar a língua padrão (forma usual de se falar, escrever, de produzir textos, etc), sendo o período de alfabetização um momento importantíssimo na aprendizagem e desenvolvimento da habilidade de escrever e produzir textos. Seu ensino deve ser prioridade e responsabilidade das nossas escolas, uma vez que é ela instrumento de poder e hierarquia social. Nesse sentido, o trabalho do professor é essencial para o processo de apropriação da língua escrita, pois é ele o responsável por mediar o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. Entretanto, é necessário que os professores tenham o conhecimento dos conteúdos relativos à língua portuguesa, assim como o conhecimento de como ocorre a aprendizagem de seus educandos, para que assim, possa realizar um ensino significativo. É, também, premente que o professor tenha consciência da importância de seu papel como mediador de tal processo e o porquê da necessidade de ensinar os conteúdos do ensino da língua materna.

Saber a língua materna - ainda que se fale a variação lingüística do grupo, da região, do bairro, da família - é essencial para uma escrita correta. Falar a língua padrão é sem dúvida um dos aspectos preponderantes para a aprendizagem da língua escrita. E.Franchi (1991) diz ser essencial a compreensão do que a linguagem oral exerce na construção da escrita. No estudo realizado pela autora, suas conclusões evidenciaram, que muitas vezes os sujeitos se distanciaram da escrita correta, devido ao apoio na sua oralidade. Entretanto, quando há a mediação da professora ou de um familiar, a criança passa a ter um novo parâmetro com relação à escrita, isto é, a intervenção faz com que a criança vá para além da sua oralidade, permitindo que construa novas hipóteses sobre a escrita.

Desta forma, cabe aos professores valorizarem e ensinar a língua padrão, de maneira a facilitar a escrita de seus alunos, de forma a contribuir para a sua aprendizagem. Assim sendo, o ensino da língua materna deve ser contextualizado, reflexivo, em conjunto, e, principalmente, o professor deve explicar sempre o porquê de tal ensino e aprendizagem. Outrossim, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, e a sua formação nas esferas não cotidianas da vida social, dando-lhes acessos aos saberes sistematizados. Diante desse cenário, a professora-pesquisadora deslumbrou o trabalho com a literatura como um objeto mediador do processo de aquisição da língua materna de maneira significativa, permitindo intervenções, releituras, recontos, representações, entre outros, tal como veremos no item que se segue.

2.3. Contexto de Produção, Dados e Análises

O trabalho com a literatura sempre fez parte das práticas de ensino e aprendizagem da professora-pesquisadora. Devido ao seu referencial teórico, cuidadosamente tecido no decorrer de sua trajetória acadêmica e profissional e da dialogia com as vozes de autoria deste texto, por meio de projetos de pesquisa e orientações, pode-se observar que a professora já se preocupava em utilizar a literatura como objeto mediador para as suas práticas de letramento e aquisição da leitura e escrita em sua sala de alfabetização. Muitos gêneros textuais foram trabalhados a fim de se analisar na época o movimento do processo de significação na criança. A leitura de diferentes obras e diferentes culturas também faziam parte da rotina nas suas salas de Alfabetização, como também se faz presente em suas salas de Educação Infantil. A fim de exemplificar alguns contextos de produção destas práticas de letramento, a professora mantém um Projeto denominado “Leitura, Recontos e Representações”, projeto este que permite que as crianças em rodas de conversas ouçam as leituras feitas pela professora como também por seus amiguinhos, assim desde os três anos elas vão se tornando leitoras e exercendo o exercício da escuta, além da troca gostosa que ocorre nas situações de leitura compartilhada, recontar torna-se uma troca dialógica e permite contexto em que se permite observar como a palavra alheia vai se tornando própria. Nesse contexto de rodas de leituras como espaço para a apropriação da palavra e de novas leituras de mundo, as crianças são convidadas a representar essas histórias, seja por meio de brincadeiras, artes plásticas, desenhos, tentativas de escrita, etc.

É claro que os objetivos do Ensino Fundamental se distinguem dos da Educação Infantil, de maneira que nesta etapa priorizamos as diferentes linguagens da criança, enquanto que no Ensino Fundamental se prioriza mais as atividades com a escrita. Sob a ótica da abordagem da língua e linguagem enquanto atividades constitutivas, a escrita e a leitura deveriam ser apenas mais uma das formas de interação entre seus interlocutores. Neste contexto, as práticas analisadas do contexto das salas de alfabetização, buscavam propiciar por meio da parceria entre leitor e escritor este diálogo existente no processo de “autoria” com o seu interlocutor denominado “leitor”. Por essa razão, as crianças passaram a produzir textos de maneira a se preocuparem com o sentido dele, e as questões gramaticais e ortográficas surgiam da necessidade de tornar o texto possível de leitura para muitos leitores, vejamos o exemplo abaixo de uma criança que fez sua produção textual a partir da leitura do Livro “As Mil e uma noites”, obra esta que reúne muitos contos da cultura árabe.

Figura 1 - Texto Produzido em sala de alfabetização

Príncipe Rafael

Certo dia o rei de uma cidade de muito calor Abu-Cha-San estava meditando.

Achim! Quem foi o atrevido que espionou quando eu estava meditando? Ajete aqui na frente! Me desculpe, também poderoso, me poude. São pe você achar um homem bonito. Me dá 1:30 que eu acho. Está perdido.

Da ter um desfile, quem participou foi o rei, Pedro, Afonso, Allan, Marcos e o Rafael.

E começou a luta, de repente o Rafael ganhou.

O Rafael pediu a mão da Thalia e ela falou.

Princesa se você me acha tão feio, então olhe o meu nariz e o príncipe Rafael tirou o nariz postiço e ela deu um abraço nele, ele colocou o nariz de baixo do avental.

Esses se casaram.

O Príncipe Rafael falou:

— Não se julga um homem por sua aparência, mas por seu caráter e valor.

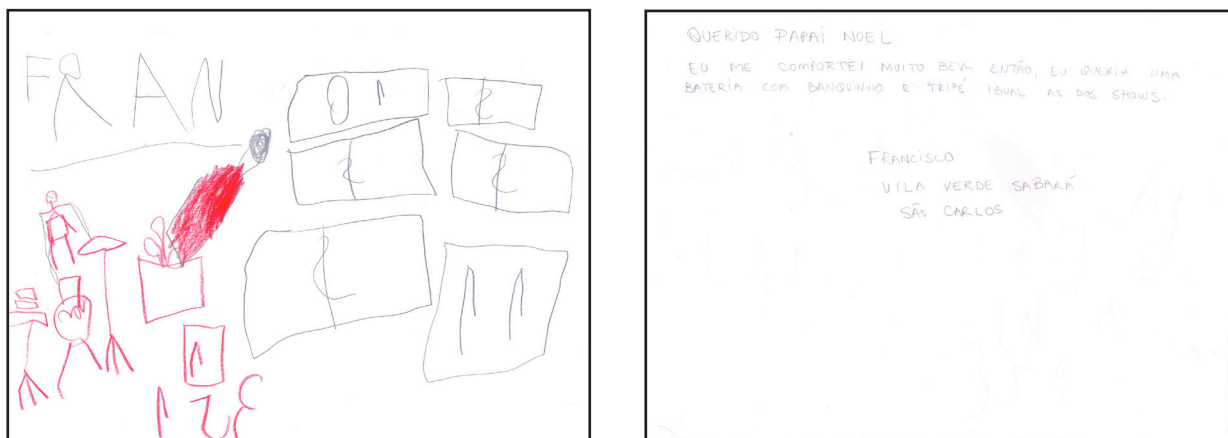
Fonte: Autora, pesquisa de campo

A análise do texto trazido como exemplo da “Leitura, Releitura e Representações: rodas de leitura como espaço para a apropriação da palavra e novas leituras de mundo” permite-nos inferir que a questão da coerência textual e da estrutura composicional está, possivelmente, atrelada ao gênero e ao domínio deste pela criança produtora do texto, conforme bem salientou Bakhtin (2003). Ao analisar o processo de escrita desta criança de maneira longitudinal, percebe-se que os textos em que havia um auxílio exterior (mediador real), ou seja, uma atividade mediada externa tornava a produção escrita mais fácil, pois fazia com que a criança mantivesse a sua atenção na estrutura da língua como um todo. Desta maneira, as produções textuais, tais como: o reconto, a descrição de um colega ou de um lugar, como auxílio sógnico externo, nos leva a inferir que é essencial no período de alfabetização. Isso salienta, a importância da leitura como objeto mediador da atividade da escrita. Vygotsky (2001) pontua que a linha do desenvolvimento da escrita é uma linha descontínua, contrapondo a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, o que nos leva a identificar que tal prática colabora para o início do processo de formação da consciência discursiva, uma vez que as crianças passaram a se preocupar com o sentido textual de sua produção, como coerência e coesão,

a fim de que o leitor pudesse entender o texto, aproximando-o do significado atribuído pelo escritor na sua produção. É possível também, verificarmos que houve a internalização e a consciência de alguns elementos lingüísticos, como apropriação de regras ortográficas, expressões da língua culta, regras de estrutura composicional, pontuação, etc.

Na Educação Infantil é possível trabalharmos os diferentes gêneros textuais a partir da Literatura Infantil, propondo atividades que sejam significativas. A partir da obra “A Revolta dos Gizes de Cera” de Drew Dewart foi possível ensinar o gênero carta para crianças de 4 anos. Vejamos que a partir da história cada uma representou à sua maneira a carta, compreendendo a ideia de destinatário. Vejamos um exemplo:

Figura 2 - Carta produzida por meio do desenho tendo a professora como escriba

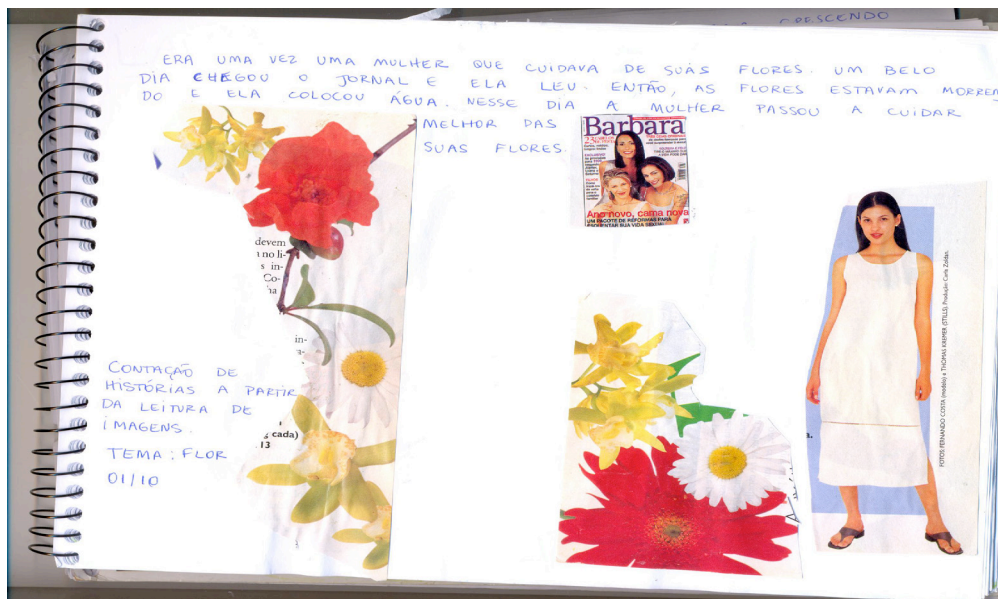


Fonte: Autora, acervo pessoal de sua documentação pedagógica

Na Educação Infantil é possível ensinar a função social da escrita para a criança ainda que ela não saiba escrever. Em uma sala com crianças de 4 anos a professora-pesquisadora buscava sempre incentivar as diferentes linguagens das crianças com desenhos, com imagens a partir da literatura. A partir da Obra “A Revolta dos Gizes de Cera” que traz o gênero carta como destaque, as crianças escreveram cartas para quem elas quisessem e o exemplo acima mostra uma carta endereçada ao Papai Noel, a fim de solicitar a ele uma bateria, que era o seu desejo e sua brincadeira preferida. Em sua linguagem pictórica podemos observar que ele desenha a bateria e ele sentado no banquinho, e depois utiliza da oralidade para que a professora como escriba peça ao Papai Noel este presente. Ele também esboça em seu desenho que para conseguir essa bateria precisa de muito dinheiro representando uma quantia considerável em algumas notas. Em seguida, dita a sua carta. De acordo com os autores aqui trazidos, a criança traz elementos de seu contexto de produção trazendo indícios de que sabe o quanto custa uma bateria e que apenas teria acesso a ela por meio da fantasia criada pela cultura do “Papai Noel”.

No intuito ainda de exemplificar atividades relacionadas ao ensino da Língua Materna por meio de práticas de letramento, a docente-pesquisadora buscava trabalhar a produção textual a partir de figuras, tal como as obras de literatura que trazem apenas as imagens, tais como “Não é uma caixa” de Antoinette Portis. Esse livro é muito querido pelas crianças da Educação Infantil, pois possibilitam a ela vivenciar aquilo que fazem no seu universo infantil, que é modificar o valor simbólico dos objetos a sua volta na tentativa de compreender a função simbólica do mundo adulto. Da mesma forma que brincam em seu cotidiano, a docente abre o horizonte das mesmas para oralizar as suas histórias inventadas a partir de imagens de revistas selecionadas por elas, vejamos dois exemplos abaixo de uma mesma criança:

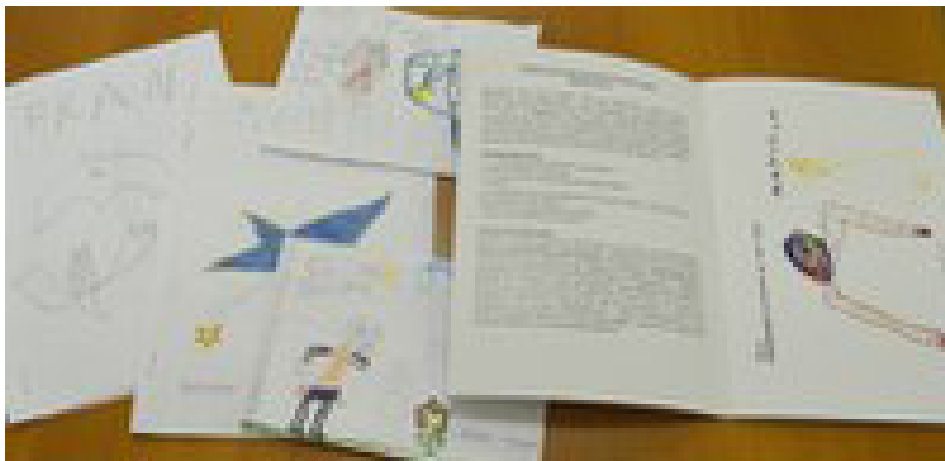
Figura 3 - Produção textual oralizada a partir de imagens



Fonte: Autora, acervo pessoal de sua documentação pedagógica

Podemos perceber nas imagens acima como é possível trabalhar a partir de um livro de imagens incentivando a produção oralizada pela criança, bem como incentivando que elas também produzam as suas histórias a partir de imagens coletadas por elas, sendo o professor o seu escriba. A oralização de histórias e o trabalho com a oralidade foi altamente discutido por Schneuwly e Dollz (2004), ao colocar a importância da oralidade como texto nas práticas de ensino, frisando a importância da oralidade nas salas de Educação Infantil e em outras etapas da Educação Básica. As crianças desta sala de 4 anos adoravam criar histórias e produzir livros, uma vez que a leitura e a literatura faziam parte de seu cotidiano. Nesta turminha, todos desenvolveram um apreço por criar suas próprias histórias, tal como podemos observar na imagem que se segue:

Figura 4 - Livros de Receitas e livros das crianças



Fonte: UAC - UFSCar (2015)

A fim de se trabalhar as diferentes linguagens da criança e exemplificar o trabalho com as crianças da faixa etária de 3 anos, vejamos alguns exemplos de produções a partir do gênero Contos de Fadas:

Figura 4 - Produção plástica a partir de Contos de Fadas



Fonte: Autora, acervo pessoal de sua documentação pedagógica

Na figura acima é possível verificar o trabalho com noções matemáticas, relativos a tamanhos e medidas junto às crianças pequenas a partir da história da Cachinhos Dourados. A partir da leitura de diferentes versões as crianças puderam representar os elementos da história com rolinhos de papel higiênico e argila. As crianças vão brincando com esse universo dos contos de fadas ao mesmo tempo em que aprendem muitos conceitos.

Figura 5- Roda de Leitura



Fonte: Autora, acervo pessoal de sua documentação pedagógica

A fim de propiciar um ensino de qualidade a docente-pesquisadora possui um projeto de extensão denominado “Artes Plásticas na Educação Infantil em diálogo com a Terapia Ocupacional” atrelado ao seu Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil –

LEDIF-UFSCar. O auxílio dos graduandos do curso de terapia ocupacional busca propiciar habilidades motoras para as atividades de vida diárias das crianças (AVDs), melhorando a sua autonomia, ao mesmo tempo em que representam o mundo, objetos e histórias. Diante do exposto, as artes possibilitam a melhora da atividade criadora da criança, que não surge do nada, mas que nesse processo de interação fornece a ela subsídios para criar e representar de diferentes formas esse mundo sógnico e simbólico (Vygotsky, 2009).

Ao longo destas páginas, observa-se o quanto a mediação intencional do professor é fundamental para o processo de ensino e aprendizado da criança, propiciando que elas se formem e se transformem na e pela interação da relação com o outro (Bakhtin, 2010 e Freire, 1996).

3. Considerações Finais

A fim de enfatizar a importância do trabalho com a literatura nas práticas de letramento e alfabetização visando o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças é que este artigo foi tecido. Buscou-se abordar, por meio de uma perspectiva da linguagem enquanto atividade constitutiva, as interações e mediações que são propiciadas pelo educador e educandos em um contexto em que o professor enquanto mediador intencional possui uma escuta sensível e dá voz às suas crianças para que eles possam se constituir como sujeitos autônomos em seu contexto histórico-cultural.

Nesta perspectiva, políticas públicas de formação continuada de professores, tal como foi o PNAIC, enfatizou essa importância da leitura e literatura como elo do trabalho do professor com o mundo infantil, trazendo significação às atividades constituídas nas rotinas das salas de aula da Educação Infantil e Alfabetização, evidenciando que o processo de alfabetização não é demarcado por uma etapa, mas como processo inicia-se com a inserção da criança no mundo que é letrado. Privar as crianças da Educação Infantil do contato com a escrita, com os livros é tirar delas mais umas das inúmeras formas de linguagem que existem em nossa cultura. Faz-se mister acabarmos com o mito da escrita enquanto processo árduo, mas vê-la de forma natural, como mais uma forma de linguagem para interação, como diria Vygotsky (2003), Freinet (1977), Paulo Freire (2006) e Bakhtin (2003).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec, 14 ed., 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes, 4 ed., 2003.
- BASSO, Itacy S. O sentido e o significado do trabalho docente. *Caderno Cedes*, v.19, 1998.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLER, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*. USA, 24, p. 249–305, 1999.
- COLINVAUX, Dominique. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. *Pro-Posições*. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, v. 18, n. 3(54), p. 29-51, set./dez. 2007.
- KLEIMAN, A.B.e ASSIS. J.A. (Orgs.) *Significados e Ressignificações do Letramento*, Campinas, SP, 2016.
- FONTANA, Roseli A. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis...* Martins Fontes, 1998.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem - atividade constitutiva, *Revista do Gel*, 2002.
- FREINET, Célestin. *O Método Natural III - a aprendizagem da escrita*. 2.ed. Editorial estampa, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*, Paz e Terra, 4 ed.2006.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998. Mercado das Letras, 2016.
- LIMA, C.N.M.F. e NACARATO, A.M. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25 | n.02, p.241-266, ago. 2009 Acesso em 04 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v.25n2/11.pdf>
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard.; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 149-188.
- VYGOTSKY, Liev. S. *Obras Escogidas I*, Visor, 1991.
- VYGOTSKY, Liev. S. *Obras Escogidas II*, Visor, 1993.
- VYGOTSKY, Liev. S. *Obras Escogidas III*, Visor, 1995.
- VYGOTSKY, Liev. S. *La Imaginación y el arte en la Infancia*, 9, ed. AKAL, 2009
- VYGOTSKY, Liev.; LURIA, Alexander; Leontiev, Alex. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 7. ed. Icone Editora, 2001.
- VYGOTSKY, Liev. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, 2001.
- WERTSCH, James, et. all. *Estudos socioculturais da mente*. Tradução Maria da Graça Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1995.
- UFSCar. *Projeto desenvolvido na UAC gera livros produzidos pelas crianças*. Disponível em: <https://www.uac.ufscar.br/aconteceu-na-uac-1/2015>. Acessado em: 03/04/2022

Recebido em: 30/04/2022

Aceito em: 20/06/2022