

Alfabetização e Educação Literária: Contrastando Duas Formas de Mediação de Livros Literários na Escola

Literacy and Literary Education: Contrasting Two Forms of Mediation of Literary Books at School

Ana Caroline de Almeida^a; Magda Dezotti^b; Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo^{cd}

^aInstituto Federal do Rio de Janeiro, Campus Pinheiral. RJ, Brasil.

^bUniversidade do Estado de Minas Gerais, Campus Carangola. MG, Brasil.

^cUniversidade Federal de São João del-Rei, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. MG, Brasil.

^dUniversidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. PE, Brasil.

Resumo

O foco deste texto, recorte de uma pesquisa mais ampla sobre alfabetização de crianças, é a educação literária no contexto escolar. O objetivo é abordar como duas docentes, colaboradoras da pesquisa e atuantes em uma turma de 2º ano da Rede Municipal de Recife, conduziram as mediações durante a leitura de livros literários, além de evidenciar e compreender as diferenças e semelhanças nessas mediações, revelando o processo de escolarização da literatura. Metodologicamente, trabalham-se com técnicas e ferramentas etnográficas, incluindo a observação participante e entrevistas; a categoria de análise central é o evento. Argumenta-se que as interações com o livro literário, mediadas por professores, precisam ocupar um lugar de destaque nos processos de alfabetização. Os resultados obtidos indicam que, nessa turma, esses ocuparam esse lugar, mas também apontam contrastes entre as formas de mediação do texto literário, que podem resultar em aprendizagens também diferentes para as crianças; além disso, deixam claro o processo inevitável de escolarização da literatura, com as marcas da cultura escolar, próprias do trabalho pedagógico com a alfabetização.

Palavras-chave: Leitura. Literatura na escola. Etnografia.

Abstract

The focus of this text, part of a broader research on children's literacy, is literary education in the school context. The objective is to address how two teachers, research collaborators and working in a 2nd year class, from the Municipal Network of Recife, conducted mediations while reading literary books, in addition to highlighting and understanding the differences and similarities in these mediations, revealing the literature schooling process. Methodologically, it is worked with ethnographic techniques and tools, including participant observation and interviews; the central analysis category of this study is the event. It is argued that interactions with the literary book, mediated by teachers, need to occupy a prominent place in literacy processes. The results obtained indicate that, in this class, they occupied this place, but also point out contrasts among the forms of the literary text mediation, which can result in different learning for children; in addition, they make clear the inevitable schooling literature process, with the marks of school culture, typical of pedagogical work with literacy.

Keywords: Reading. School Literature. Ethnography.

1 Introdução

Em se tratando de alfabetização, nada importa mais que o material de leitura, ou seja, os livros e os textos e, entre esses, os literários, ou melhor, o livro de literatura infantil e os eventos decorrentes das interações mediadas por este impresso. Nesse ponto, vale destacar que o papel fundamental da literatura, na formação do leitor, tem sido bastante evidenciado nas últimas décadas, em documentos oficiais federais, estaduais e municipais, sustentado pela produção de conhecimentos na Universidade, como se pode constatar em pesquisas que evidenciam práticas de leitura literária nos contextos educativos (ALMEIDA; MACEDO, 2018; GROSSI; MACHADO, 2018; SOUZA; SCHEFFER; SOUZA, 2018).

Corsino (2017), ancorada em Cândido e Calvino, ressalta a potência da literatura infantil na aproximação das crianças de si mesmas, do outro e do mundo, defende a literatura como

direito e bem incompressível (CANDIDO, 1972), cuja função é satisfazer a necessidade de ficção e fantasia que todo ser humano, criança ou adulto, possui. Cosson (2006) afirma que a literatura, por si só, ocupa um lugar único em relação à linguagem e proporciona uma forma privilegiada de inserção no Mundo da escrita.

Goulart (2017) leva a refletir que o trabalho educativo na alfabetização deve ser contextualizado no horizonte da cultura escrita, com seus produtos e práticas e que é, prioritariamente, na escola pública, que muitas crianças da classe trabalhadora têm a oportunidade de contato com saberes não disponíveis em seu contexto de vida, e a possibilidade de usufruir de bens culturais de qualquer natureza, entre esses as artes em geral e a literatura principalmente, mas qual tem sido o lugar da literatura nas práticas de alfabetização?

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa mais ampla sobre práticas de alfabetização em escola pública. Neste texto, foram selecionados como foco principal de

análise as mediações estabelecidas por duas docentes em uma turma de alfabetização durante a leitura de livros literários. O objetivo principal é evidenciar e compreender as diferenças e semelhanças entre as práticas das professoras na abordagem do texto, revelando aspectos do processo de escolarização da literatura.

2. Desenvolvimento

2.1 Metodologia

Os dados apresentados aqui foram produzidos a partir de um projeto mais amplo que buscou investigar os fenômenos da alfabetização e do letramento do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental em uma mesma escola pública, em 2016. Trata-se de uma escola municipal situada na periferia de Recife, que atende crianças de famílias com baixa renda, ocupando moradias pobres, situadas nos morros, sem rede de esgoto. Essa realidade não impediu que a escola alcançasse uma nota 5.0 no IDEB¹, em 2015 e 2017, média superior à do município que era de 3.9 em 2015 e 4.0 em 2017.

Neste texto serão tratados dados da turma do 2º ano que contava, excepcionalmente, na época, com duas professoras: a professora regente da turma, com cargo efetivo na escola e uma professora com contrato por tempo determinado (CTD) na Rede Municipal de Recife. As duas se revezaram nas aulas, uma vez que a professora regente estava grávida, em um período de surto do vírus Zika. Essa situação fez com que ela se ausentasse do trabalho muitos dias, mesmo antes da licença maternidade, e a professora contratada era quem a substituiu, e veio a cobrir a licença de 6 meses, com início em maio.

Essa situação, que a princípio pareceu dificultar a produção dos dados, revelou-se bastante interessante quando se passou à organização e análise dos mesmos, uma vez que foi possível captar nuances de aproximação e distanciamento no trabalho das duas docentes. Ambas acumulavam mais de uma década de experiência com turmas iniciais do Ensino Fundamental – a professora regente (doravante Clarice) com 11 anos; e professora substituta (doravante Florbela) com 25 anos –, tendo também participado de processos de formação continuada, como o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Parte-se do pressuposto de que a sala aula é uma “comunidade” cultural e discursiva, conforme destacado por Macedo (2005, p. 15): “Vista dessa forma, a sala de aula é um espaço onde um grupo constrói e reconstrói, nas interações de que participa, uma ‘cultura de sala’, a partir de uma ‘cultura escolar’”. E essa cultura é construída, principalmente, pela interação professora-alunos. No caso aqui analisado, cada professora dialogava e interagia com os alunos a seu modo, revelando especificidades dessa cultura.

Com base na perspectiva etnográfica se observou a turma

do 2º ano durante o ano letivo de 2016, de fevereiro a outubro, com uma frequência diária no primeiro mês, espaçando nos meses subsequentes para uma média de três dias por semana. Trabalhou-se com técnicas e ferramentas etnográficas de sistemas abertos (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), para a produção de dados que incluiu observação participante (MAXWELL, 2013), com notas descritivas, narrativas e interpretativas em caderno de campo; registro de algumas falas dos sujeitos em interação; fotografia e áudio de algumas aulas. Essa técnica esteve articulada à realização de entrevista semiestruturada com a professora de contrato temporário, ao final do período de observação.

De posse dos dados, foi construído um mapeamento geral dos eventos observados com as duas professoras o que permitiu perceber modos distintos de mediação na construção dos eventos; aqui se tratará especificamente dos eventos estruturados em torno do livro literário. Tais eventos são analisados no contexto de um ciclo completo de atividades. Para Green, Dixon e Zaharlick (2005, p.44): “um ciclo de atividades em uma sala de aula, seria uma série de eventos tematicamente interligados”.

2.2 Educação Literária e Alfabetização

Ao se abordar o literário, partilha-se do entendimento de Candido (1989, p.112), que define como literatura “[...] todas as criações de toque poético ficcional ou dramático [...] folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. A abrangência desse conceito tem significativa contribuição para pensar as variadas formas de linguagem que poderiam compor os processos de formação de leitores na escola, pois não se restringe ao livro impresso, incluindo outras formas literárias presentes na cultura em que os sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, compreende-se a educação literária como um processo que ocorre em espaços formais e não formais e que ocorre a partir do contato efetivo com a linguagem literária materializada em diferentes formas, textos e suportes, como bem expressa Cândido. Tal processo ocorre sempre pela mediação do outro, seja um professor, um amigo, os pais, um bibliotecário, como ressalta Petit (2008, p.166):

[...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, transmite através de uma relação individual. Sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim, voltarão para o que já lhes é conhecido.

No caso da escola, o processo de educação literária é mediado, predominantemente, pelo professor (seja o regente da turma ou o professor de biblioteca), que cumpre um

1 O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

papel central na seleção dos textos que são disponibilizados aos alunos, bem como na forma como são lidos. A leitura literária, quando feita na escola, passa por um processo de escolarização, ou seja, a escola se apropria da literatura para atender a seus fins formadores e educativos. Processo este que é inevitável “porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2011, p.47). No entanto, isso não pode significar um empobrecimento da leitura literária; dito de outro modo, os professores precisam “escapar” de uma inadequada escolarização da literatura, atentando-se para uma série de fatores, entre esses o modo como o texto literário é lido e abordado; se por um lado, o texto literário não pode ser lido da mesma forma que um texto informativo, por exemplo, pois se associa ao estético, ao artístico, requerendo comportamentos leitores específicos, por outro, ao ser utilizado por professores, no contexto da sala de aula, passa por um processo de escolarização, provocando certa tensão para o trabalho docente, que precisa lidar com o estético e o artístico, mas também com o pedagógico. E nessa tensão, no caso da alfabetização, defende-se que o pedagógico não se sobreponha ao estético e ao artístico, próprios da literatura, sob pena de se ver o texto literário sendo tratado apenas como pretexto para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Compreende-se a alfabetização no sentido da apropriação de práticas e saberes ligados à cultura escrita, não se restringindo, portanto, à aquisição de uma técnica neutra ou de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Alfabetização com suas múltiplas dimensões, desde a política, bem-marcada por Paulo Freire (1974) e Freire e Macedo (1990), até a dimensão social e cultural aprofundada pelos novos estudos do letramento (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 2000; HEATH, 1983). Alfabetização como um processo de produção de sentidos sobre a escrita e com a escrita, como pensado por Smolka (1988).

Dessa forma, defende-se a importância da literatura para uma alfabetização crítica, que possibilite aos alunos um novo posicionamento no Mundo, um *deslocamento* que o coloque em um lugar de consciência e crítica da realidade, na perspectiva defendida por Freire (1974). Considera-se que a presença efetiva do texto literário no processo de alfabetização tem uma grande contribuição na apropriação da escrita se as mediações ocorrerem com a presença de textos integrais e autênticos, com o foco na produção de sentidos pelos leitores e não como um pretexto para o ensino do SEA.

Ancorando-se na concepção enunciativa de linguagem, proposta por Bakhtin (1997; 2014) e seu círculo, parte-se do pressuposto de que a língua não se reduz a um sistema de normas abstratas, mas é um processo que se realiza na interação verbal, marcado por relações de poder e ideologia, assumindo importante papel na constituição dos sujeitos. Para o autor, a palavra penetra, literalmente, em todas as relações entre indivíduos, desde os encontros fortuitos da

vida cotidiana, até as relações de caráter político, como é, por exemplo, a educação e o processo de alfabetização. Bakhtin (2014, p. 42) afirma que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios. É, portanto, claro, que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Por isso, destaca-se a importância das relações dialógicas estabelecidas entre a professora e as crianças, na construção dos eventos de interação com o livro literário ou de eventos de letramento literário, no sentido atribuído por Paulino (2001, p. 118):

[...] um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto, resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler.

Além das concepções acima, dois outros conceitos auxiliam na produção e na análise dos dados: eventos e práticas de letramento. Parte-se do pressuposto de que as práticas de letramento são de natureza social (STREET, 1984) e podem ser inferidas da análise de eventos mediados por textos escritos (HEATH, 1983). Conforme indicam Barton e Hamilton (2000), a prática de letramento seria a unidade básica da teoria social do letramento. Não seria, no entanto, uma unidade observável, uma vez que envolve valores, atitudes, modos de vida, sentimentos e relações sociais. Ao passo que os eventos são situações em que o letramento exerce um papel específico. São episódios observáveis, que resultam das práticas e são moldados por essas mesmas práticas que, por sua vez, são reguladas por regras sociais que orientam o uso, a distribuição e o acesso aos textos. Partindo da ideia de que as práticas de letramento não são observáveis, mas constituem os eventos, entende-se que essas podem ser definidas como a ligação entre os eventos de leitura de textos literários e as estruturas sociais, que permeiam e condicionam essa leitura, neste caso a escola.

2.3 Duas Formas De Mediação No Uso Do Livro Literário

Neste tópico se apresenta uma análise contrastiva entre as formas de mediação do texto literário a partir de eventos que, de modo significativo, representam as formas de abordagem da literatura, pelas duas docentes colaboradoras, com o objetivo de evidenciar as semelhanças e diferenças entre esses modos de escolarização da leitura literária (SOARES, 2011).

2.3.1 “*Eu gosto de contar histórias*”: eventos sob mediação de Clarice

Apresenta-se o ciclo de atividades a seguir, observado na primeira semana de março, quando Clarice ainda estava com a turma. O livro literário em questão é intitulado: *Da toupeira*

que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela, autoria de Werner Holzwarth/Wolf Erlbruch, e fazia parte do acervo da sala.

Depois da chamada, a professora escolhe um livro literário do seu armário e diz ao grupo: “Eu gosto de contar histórias. Hoje a leitura deleite será esta”. E mostra o livro fazendo a leitura do título: “Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela”. Os alunos gostam da ideia e manifestam isso com comentários: “oba”, “hehehehe”, agitando os braços para o alto, se entreolhando animados e instigados, talvez, pelo título do livro, que traz uma palavra que, muitas vezes, as crianças têm receio de dizer. A professora instiga a turma, mostrando a capa do livro e fazendo perguntas que buscam envolver o aluno com a história a ser lida: “Quem terá feito cocô na cabeça da toupeira? Vocês já viram um cocô assim?” Depois de ouvir os alunos, lê também o nome do autor do livro e mostra a capa mais uma vez.

De pé, diante da turma, a professora continua a leitura do livro, com bastante entonação, mostrando as ilustrações para as crianças. Em alguns momentos, ela dialoga com o grupo enquanto lê, questionando-os sobre situações da história. “Será que a toupeira vai encontrar quem fez cocô na cabeça dela? Conseguem imaginar quem poderia ter feito isso com a pequena Toupeira?” A professora acolhe as hipóteses que vão surgindo e procura continuar o diálogo, trazendo novas questões e levando as crianças a pensarem na história e na problemática que essa encerra. Os alunos participam, prestam atenção, fazem cara de nojo, às vezes, mas observam muito a situação. Respondem sempre que indagados. Riem e se divertem. Envolvem-se com a leitura, que repete sempre o diálogo: “Você fez cocô na minha cabeça? Eu? Imagine! O meu é assim”, fazendo um jogo com imagens que mostram o cocô de cada animal interrogado pela Toupeira. As crianças gostam e antecipam ideias sobre a história, a professora mobiliza estas ideias, contribuindo com o processo de compreensão do texto. Quando termina a leitura, a professora pergunta se as crianças gostaram da história e deixa o livro em sua mesa, dizendo: “O livro vai ficar ali para quem quiser tomar emprestado depois para ler.”

A professora continua a aula, trabalhando matemática. Ela pergunta às crianças quantos animais havia na história. Então, vai mostrando as páginas do livro e contando com as crianças os animais que iam aparecendo. Apareceram 10 animais e a professora trata de dezena e números pares e ímpares.

Na sexta-feira, 04/03/2016 observou-se outro evento, retomando o livro *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*.

Com o livro na mão, a professora anota na lousa o diálogo central da história: “Você fez cocô na minha cabeça? Eu? Imagine! O meu é assim”. Professora e alunos leem o que está no quadro. Ela vai apontando cada palavra. Depois, destaca a entonação nas perguntas. Destaca o ponto de interrogação e o modo como se lê quando se tem um ponto de interrogação. Na sequência, entrega a cópia de uma página

do livro para cada criança e pede para os alunos lerem em silêncio, porque precisam colocar a história em ordem. Uma aluna se manifesta dizendo que está com a primeira parte. Vai até à frente da sala e com a ajuda da professora lê o que está escrito em voz alta. Confirmam que é o início da história e colam no quadro. Sucessivamente, cada aluno vai até a frente da sala, acreditando que a parte que está com ele é a sequência da história. Então, eles pensam na ordem que os animais apareceram e vão identificando as partes do texto. Levam até a professora e, com a ajuda dela, cada um lê o que está escrito. A professora fixa a página na lousa. Depois que todos os alunos apresentam, o grupo confere se conseguiram colocar a história na sequência dos fatos “Vamos ver se a gente não trocou nenhuma parte?”. Com o livro na mão, a professora lê a história mais uma vez e, junto com a turma, conferem se acertaram a ordem. Percebem que trocaram a lebre e o porco. A professora ajeita a história no quadro e faz várias perguntas: “O que vocês acharam da atitude da Toupeira?” “O que vocês fariam se estivessem no lugar dela, contrariados com alguma coisa?” Assim, ela vai instigando os alunos a pensarem em uma continuidade para a história. “O que o cachorro teria feito depois da atitude da Toupeira?” Então, os alunos pensam e participam, dando suas opiniões. A professora sugere, então, que a turma poderia escrever o que aconteceu depois do final da história, em um outro dia.

Após essa conversa, a professora diz que era para as crianças pegarem caderno e lápis. E anota no quadro. “Atividade de classe 04/03/2016. Você fez cocô na minha cabeça? Eu? Imagine! O meu é assim...” Pede para as crianças copiarem com a letra cursiva. Passa nas mesas olhando os cadernos e alerta que não é para soltar folha. Continua olhando e diz que é preciso copiar antes o que está de vermelho (Atividade de classe 04/03/2016). Mostra onde a aluna deve anotar. Em qual linha: “Capriche na letra! Tá vendo o f? Ele desce da linha. E o z também. Na outra frase é o g”. As crianças seguem copiando em silêncio. Quando terminam, vão até a professora e mostram.

Após o intervalo, a professora pede que todos escrevam uma lista com os nomes dos animais que aparecem na história. Aponta no quadro para a figura de cada um e vai dizendo o nome. As crianças seguem escrevendo nos seus cadernos. A professora faz a chamada. Enquanto isso, alguns alunos estão consultando o cartaz com o alfabeto para fazer o que ela pediu. Outros vão até a mesa dela e mostram o que estão fazendo. Aos poucos, uma fila de crianças se forma diante da mesa da professora. Então, ela se levanta e diz que vai fazer a lista com o nome dos animais no quadro, “assim todos podem acompanhar”. Com letra cursiva, a professora vai anotando no quadro, com a ajuda das crianças o nome de cada animal.

Pode-se iniciar as análises afirmando que estes eventos apontam para uma concepção de alfabetização cuja prática se estrutura em torno de um texto autêntico e integral, focalizando tanto a produção de sentidos quanto a sistematização da língua escrita. Há o contato efetivo com a linguagem literária,

materializada no suporte livro. Um aspecto que merece destaque, como se lê na descrição acima, é que a professora diz que gosta de contar histórias e a maneira como ela faz a leitura do livro é bastante reveladora desta sua prática: com calma, mostrando as páginas do livro, enfatizando título e autor, convidando os alunos a participarem e interagirem com o texto, utilizando estratégias de antecipação e inferência e sugerindo, ao final, que o livro ficaria disponível para quem quisesse tomar emprestado, em um claro convite aos alunos para uma leitura silenciosa e autônoma, depois de uma prazerosa e envolvente leitura compartilhada.

Nesse sentido, ela é a mediadora de que fala Pettit (2008): a professora, que levada por sua paixão, incentiva a leitura, sobretudo, porque gosta. Poderia se afirmar ainda que há um processo de escolarização da leitura literária que preserva as características do texto, contribuindo para que os alunos se apropriem da dimensão estética da linguagem e estabeleçam um pacto ficcional, no sentido atribuído por Paulino (2001).

Na sequência do ciclo de atividades, a professora retoma o livro para uma proposta de ensino mais sistemática, com foco na leitura em voz alta. Alunos e professora organizam a história na ordem dos fatos, a partir da leitura de partes do texto. Ela atua como mediadora, fazendo intervenções pontuais. Seu movimento enunciativo-discursivo (BAKHTIN, 1995) permitiu que a turma lesse em voz alta, refletisse coletivamente sobre as partes da história e decidiu a sequência das imagens que essa disponibilizou.

Sua mediação possibilitou também a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), quando pede que os alunos escrevam uma lista com os nomes dos animais que aparecem na história. A proposta sugere a produção de um gênero textual – lista, prática bastante comum em processos de alfabetização, inspirada nas listas que circulam socialmente.

Por fim, ao terminarem a leitura coletiva do livro, a professora faz várias perguntas e assim vai instigando a turma na produção de sentidos. “O que o cachorro teria feito depois da atitude da Toupeira?” Esta pergunta final leva as crianças a pensarem em uma continuidade para a história e elas participam, dando suas opiniões. A professora, acolhendo a resposta de um aluno, sugere então que escrevam um livro como o que leram, possibilitando que os alunos se percebam como autores e que criem, fantasiem e inventem.

Nesses eventos, pode-se notar a oralidade povoando a sala de aula; um importante movimento discursivo no qual o texto literário vai sendo significado por meio de conversas em que se discutem compreensões e se comparam ideias; no

qual propostas são feitas e as crianças têm a possibilidade de produção de contrapalavras (Bakhtin, 1997) de dizerem o que pensam oralmente, e depois, por escrito, como sugere Goulart (2014). Assim, a professora potencializou as crianças como leitoras e produtoras de textos, considerando-as sujeitos do dizer, ativos e responsivos, como ensina Bakhtin (1997).

Nota-se que o texto literário cumpriu duas funções: leitura de fruição e suporte pedagógico para ensinar e aprender a leitura e a escrita, para a alfabetização. Como leitura de fruição, vê-se que a leitura do livro possibilitou que a necessidade de ficção e fantasia fosse suprida e, como observa Cândido (1972), esta é a primeira função da literatura. Ao despertar a imaginação, a curiosidade e o encantamento dos alunos, a leitura produz um importante movimento na formação do leitor. E, como suporte pedagógico para ensinar e aprender a leitura e a escrita, a proposta privilegiou tanto a sua dimensão textual e discursiva, estética e artística, quanto cumpriu seu papel de suporte ao processo de alfabetização. A leitura literária é considerada, pela professora, fonte de encantamento e aprendizagens múltiplas, despertando a imaginação, aguçando a curiosidade infantil, ampliando as possibilidades de socialização e criação de todos que participaram do evento.

2.3.2. “Tá vendo, ele não leu em casa...”: eventos sob mediação de Florbela

Destaca-se, neste tópico, um ciclo de atividades observado em decorrência do projeto *Nas Ondas da Leitura*². Os eventos se estruturam em torno da leitura do livro *O coelhinho esquisito descobriu que é bonito*, observados no dia 04 de outubro de 2016. Cada criança recebeu um livro do projeto e pôde ficar com o livro durante todo o mês de setembro, para lê-lo em casa, período que antecedeu os eventos narrados a seguir.

A turma estava organizada em cinco grupos, especialmente, para o trabalho com o livro do projeto. A professora sugere uma troca de lugares entre as crianças, de modo que alguns alunos que já sabem ler possam ajudar aqueles que não sabem. Por outro lado, a orientação para o primeiro momento do evento é “Leitura individual”. A professora então dá um tempo para que as crianças leiam e conversem entre elas sobre o conteúdo do livro. A sala fica um pouco barulhenta. Algumas crianças leem silenciosamente, outras leem em voz alta com o colega do lado, outras fazem cópias de desenhos do livro. A professora fica na mesa dela. Ela está preocupada com as atividades da semana da criança.

O segundo momento acontece quando as crianças passam

2 Conforme informações do *site* oficial da prefeitura do Recife o Projeto Nas Ondas da Leitura, foi iniciado em 2014, pela Secretaria de Educação do Recife como parte do Programa de Letramento do Recife (Proler), em parceria com o PMBFL e com o Instituto Meta de Educação, Pesquisa e Formação de Recursos Humanos (IMPEH), que oferece suporte pedagógico de estímulo à leitura e à produção de textos. Quando foi implantado, a proposta era de que no início de cada ano letivo, os estudantes recebessem nove livros paradidáticos para serem estudados e trabalhados em sala de aula, um a cada mês e que depois da leitura, os alunos tivessem a oportunidade de contar e recontar as histórias, para que começassem a *trilhar os caminhos da autoria*. Contudo, o projeto tem passado por alterações atribuídas à falta de verbas e, de acordo com os nossos informantes, no segundo semestre de 2016, os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I da Escola investigada receberam 4 livros no mês de agosto, para serem trabalhados ao longo do semestre.

para a leitura do livro em voz alta. A professora vai chamando cada aluno para ler uma parte. Luís é o primeiro. A professora tenta fazer intervenções e pontua que é uma poesia e que tem estrofes. Depois, solicita às crianças que digam o que elas compreenderam da leitura do colega. Algumas crianças se manifestam. Depois, a professora “amarra” as ideias, reforçando informações que constam no texto. E pede a Victor para ler a próxima página. Depois, é a vez de Karina. Willamis logo comenta que escutou o que a colega leu. A professora conclui “esta parte todo mundo entendeu”. Depois, um outro aluno segue a leitura. E Willamis de novo já se manifesta, dizendo que entendeu, mas não diz muita coisa, a professora decide então refazer a leitura. E indaga as crianças sobre o que compreenderam. A professora faz perguntas cujas respostas estão explícitas nas estrofes. Basta que as crianças completem a frase. Dessa vez, Willamis diz: “Ele queria ter pena de passarinho”, quando a professora pergunta: “Ele queria ter pena de quê?” Depois, uma aluna lê. E novamente, Willamis participa e, com a ajuda da professora e de colegas, repetem a estrofe. E assim segue a leitura. Cada aluno lê uma estrofe e depois a professora reforça. Willamis fica eufórico e diz “eu entendi”. Ele quer falar. “Eu entendi uma fala”, diz ele. Mas a professora pede para que ele se acalme. E outra criança lê mais um pouco. É a vez de Clara. A professora reforça o tempo que o livro ficou em casa, pressupondo que houve “treino” da leitura e que as crianças deveriam estar lendo melhor. Ela se aproxima de Fágner, um aluno que ainda não lê convencionalmente. Ela tenta ouvi-lo, mas ele não consegue desenvolver a leitura. Então, ela enfatiza “Tá vendo, ele não leu em casa”.

A professora segue o trabalho solicitando agora a leitura em voz alta pelos grupos. No entanto, normalmente, é um aluno que se sobressai, puxando a leitura no grupo. Quando o grupo ou nenhum membro dá conta da leitura, a professora reforça “tá tão fraca a leitura de vocês. Nem parece que o livro ficou em casa.”

O momento seguinte é contar as estrofes que aparecem na história. A professora quer que as crianças identifiquem quantas são. Como eles não conseguiram acertar a quantidade, ela conta coletivamente as 62 estrofes. E tenta explicar sobre o número de versos das estrofes, pedindo que as crianças leiam os versos de uma determinada estrofe: “Cada linha é um verso”.

Na continuidade, a professora dá um ditado de palavras retiradas do livro: comprido – enrola – galinha – macaquinho. As crianças vão escrevendo no caderno à medida que a professora vai ditando e anotando no quadro. A professora destaca as sílabas das palavras e quais letras as crianças precisam usar. Ela decide que só estas quatro palavras são suficientes por hoje. E solicita mais uma atividade. Cada criança deve escolher quatro estrofes e copiar no caderno. “É pra fazer o desenho?” diz um aluno. A professora responde que não. “Não, agora não”. E as crianças se põem, então, a copiar estrofes aleatórias.

Na volta do intervalo, a aula é retomada com a distribuição dos estojos, com a seguinte orientação:

A cada livro que você recebe você precisa prestar conta. Isso significa fazer uma produção linda e maravilhosa; um desenho e escrever o que você entendeu da história. Eu passei para casa, o livrinho. Eu já fiz a leitura do livro. Os colegas já leram. Nós já interpretamos, conhecemos os versos e as estrofes. Agora é com vocês.

A professora explica que é para caprichar no trabalho que é “para socializar” (expor fora da sala) e que dará até o final da aula para que as crianças façam a atividade. Orienta sobre a importância de colocar a data, o nome completo e a turma. E explica o que ela quer. Que eles caprichem “façam o desenho observando os desenhos do livro. Produzam a história. “Não esqueça de colocar o título: O coelhinho esquisito descobriu que é bonito”.

Como já mencionado, esse livro faz parte do acervo do projeto da prefeitura de Recife *Nas ondas da leitura*, que, no ano de 2016, destinou quatro livros de literatura para cada aluno nesta turma. As orientações oficiais indicavam a obrigatoriedade de a professora trabalhar com esses em sala de aula para “prestar contas”, conforme a própria professora destaca na conversa com os alunos, ao final do ciclo de atividades que foram apresentadas.

Observa-se neste evento semelhanças e diferenças em relação ao evento mediado pela professora Clarice. Assim como no evento 1, a interação é estruturada em torno de um livro autêntico e integral, no suporte original, fator que, segundo Soares (2011), colabora para uma adequada escolarização da literatura. Diferentemente do evento 1, os alunos fazem uma primeira leitura em casa, uma vez que passaram um mês com o livro. Na sala de aula, a primeira interação é em grupo e, por meio da leitura silenciosa, outra diferença marcante, uma vez que não houve essa forma de leitura no evento 1. A professora parece buscar, com a leitura silenciosa, que os alunos construam sua autonomia na relação com o texto e espera que, após a leitura, eles compartilhem os sentidos construídos, ainda que muitos tenham tido dificuldades de realizar a leitura silenciosa e até de expressar sua compreensão. Em seguida, individualmente, eles leem o texto em voz alta, de acordo com a designação da docente, com o objetivo de avaliar a fluência oral, a decodificação, prática bastante recorrente em turmas de alfabetização, mas não observada na forma de mediação da professora Clarice.

Em meio à oralização do texto, a professora faz perguntas para checar a compreensão dos alunos e não para aguçar a curiosidade sobre o livro, como faz a professora Clarice, uma vez que já tinham lido em casa e em grupo. Segue-se uma sistematização das características formais do texto, escrito em versos, com a professora pedindo que os alunos identifiquem e contem quantas estrofes têm o texto, pedindo que identifiquem determinado verso em uma estrofe. Nesse momento, a fruição que parece ter motivado a leitura inicial, deu lugar a uma sistematização de conhecimentos formais mudando o tom da

abordagem do texto. Da mesma forma ocorre com o ditado de escrita de palavras retiradas do texto, cujo foco principal é a sistematização do sistema alfabético de escrita.

Parte-se do entendimento de que o texto é um poema em prosa que pede uma leitura performática que poderia ter sido realizada pela professora para que os alunos que ainda não estão fluentes nesse processo tivessem a oportunidade de construir um sentido para o texto e, de modo geral, para que eles entrassem em contato com sua dimensão estética. No entanto, como se observou, na segunda parte do evento o texto se reduziu a um conjunto de estrofes a serem contadas e dissecadas pelos alunos e a professora ignorou o ritmo e a entonação próprios do texto poético, aproximando-se de uma forma de escolarização que tem sido questionada pelos que pensam o texto literário no processo de alfabetização (MACEDO, 2017; GOULART, 2017; ALMEIDA; MACEDO, 2018).

No entanto, o evento se encerra com a professora buscando resgatar a produção de sentidos sobre o texto pedindo que os alunos escrevam ou desenhem sua compreensão da história, que será posteriormente compartilhada, nos murais da escola, ou seja, indicando uma variação no interlocutor dos textos dos alunos, para além dela própria e dos colegas de turma. Assim como no evento 1, essa proposta de mediação incluiu uma dimensão dialógica na interação com o livro, bem marcada no início e ao final do evento.

Nos dois ciclos de atividades se identificam modos de escolarização e de mediação do texto literário que se aproximam e se distanciam. Enquanto no primeiro as atividades de sistematização da escrita ocorreram em uma aula posterior, no segundo esse processo ocorreu em uma mesma aula, de forma um tanto apressada diante das várias atividades desenvolvidas que poderiam ter sido mais bem distribuídas no tempo. Ainda assim, os dois eventos exemplificam, de forma clara, modos de escolarização do livro literário, marcados pela cultura escolar, que estabelece marcas relativas ao espaço, ao tempo, aos objetivos de leitura, no caso de turmas de alfabetização, atrelados, de alguma forma, ao processo de sistematização do sistema alfabético de escrita.

De todo modo, corrobora-se com Goulart (2007) ao destacar os textos literários como companheiros do trabalho nas turmas de alfabetização, uma vez que “a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e potencializando-nos de várias maneiras porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano” (GOULART, 2007, p. 64).

3 Conclusão

Preocupadas com os processos de aprender a ler e escrever e todas as questões que os envolvem, reconhece-se o lugar fundamental que a literatura ocupa na formação de leitores críticos e autônomos. Ademais, considera-se que as mudanças que vêm ocorrendo no trabalho pedagógico dos professores

alfabetizadores ainda são muito incipientes no que se refere às apropriações que têm sido feitas de uma concepção de alfabetização que tenha seu fundamento na linguagem, enquanto prática social, cultural, discursiva. E se a literatura carrega um potencial nesta direção, as interações com o livro literário, mediadas pelo professor, precisam ocupar um lugar de destaque nos processos de alfabetização, a fim de que esta cumpra seu papel de modificar a condição de pertencimento dos alunos na sociedade, de que múltiplas e sólidas relações com a cultura escrita possam ser de fato cotidianamente efetivadas por todos que passam pela escola, como fazem as duas professoras.

Acredita-se que a escola pode contribuir para a educação literária de crianças, de jovens e de adultos e que a alfabetização e o processo de escolarização, em geral, podem significar mais que o domínio técnico e pragmático da língua escrita, alcançando objetivos mais amplos e audaciosos, levando os alunos a cultivarem e assumirem a leitura literária como parte de suas vidas.

A intenção, ao lançar esse olhar sobre esses eventos e as formas de mediação do texto literário, que se consolidaram nesta turma de alfabetização, é contribuir para que, cada vez mais, os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola ampliem as experiências de leitura e escrita dos alunos, mais especificamente, que ampliem a experiência estética que somente o texto literário, entre todos os que compõem a cultura escrita, possibilita. Aposta-se em uma prática de alfabetização que ganhe contorno político como possibilidade de reflexão crítica da realidade social, prática esta que pode ser sistematizada, também, por meio da leitura de textos literários.

Referências

- ALMEIDA, A.C.; MACEDO, M.S.A.N. Eventos de letramento literário no processo de alfabetização: o que revelam nossas pesquisas etnográficas? In: MACEDO, M.S.A.N. *Educação literária: mediação e prática pedagógica*. Recife: Linguaraz Editor, 2018.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et. al. *Situated literacies*. London: Routledge. 2000.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciênc. Cultura*, v.24, n.9, p.803-807, 1972.
- CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A.C.R. et. al. *Direitos Humanos e Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 107-126.
- CORSINO, Patrícia. Educação Infantil, alfabetização, leitura e escrita: indagações com Alice, no país das maravilhas. In: Macedo MACEDO, M.S.A.N.; GONTIJO, C.M.M. *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: UFPE, 2017.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2006.

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GOULART, C. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida et al. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- GOULART, C. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, v.9, n.2, p.35-51, 2014. doi: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>.
- GOULART, C. Para conhecer o processo de alfabetização na relação com o trabalho da Educação Infantil: questões culturais, políticas e pedagógicas. In: MACEDO, M.S.A.N.; GONTIJO, C.M.M. *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: UFPE, 2017.
- GREEN, J.; DIXON, C.N.; ZAHARLICH, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educ. Rev.*, v.42. p.13-79, 2005.
- GROSSI, M.E.A.; MACHADO M.Z.V. A conversa literária com crianças do 1º ciclo de formação humana. In: MACEDO, M.S.A.N. *Educação literária: mediação e prática pedagógica*. Recife: Linguaraz, 2018.
- HEATH, S. *Ways with words*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- MACEDO, M.S.A.N. *Interações nas práticas de letramento em sala de aula e o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MACEDO, M.S.A.N. Alfabetização, leitura e letramento literário: questões sobre os processos de escolarização. In: MACEDO, M.S.A.N.; GONTIJO, C.M.M. *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: UFPE, 2017.
- MAXWELL, J. *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage, 2013.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- SMOLKA, A.L. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOUZA, M.F.; SCHEFFER, A.M.M.; SOUZA, L.A. Mediações de leitura literária na educação infantil: reflexões sobre os tempos e espaços para a formação do leitor. In: MACEDO, M.S.A.N. *Educação literária: mediação e prática pedagógica*. Recife: Linguaraz Editor, 2018.
- STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.