



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULIANA DALCIN LIMA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A POESIA NO
MEIO DO CAMINHO**

VOLUME I

LONDRINA
2021

JULIANA DALCIN LIMA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A POESIA NO
MEIO DO CAMINHO**

VOLUME I

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida.

LONDRINA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

L732 Lima, Juliana.

Alfabetização e Letramento: A poesia no meio do caminho / Juliana Lima. - Londrina, 2021.

93 f.

Orientador: DR. PAULO ROBERTO ALMEIDA.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Poesia; literatura infantil; letramento; alfabetização - Tese. I. ALMEIDA, DR. PAULO ROBERTO . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 37

JULIANA DALCIN LIMA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A POESIA NO MEIO DO
CAMINHO**

VOLUME I

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida.
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Membro 2
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Membro 3
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Membro 4
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, ____ de ____ de ____.

AGRADECIMENTOS

*"[...] toda palavra é, aqui, um pequeno gesto de amor."
Paulo Leminski*

Deixarei registradas algumas palavras na tentativa de expressar minha gratidão por todos aqueles que se fizeram presentes desde o início da minha jornada. Quantas pessoas encontrei e conheci neste intenso processo, quantos aprendizados, quantas experiências vividas e sentidas, afetos, alegrias, força, sofrimento, dores, dúvidas, abraços, olhares, risos...

Agradeço a Deus por sempre me estender as mãos nas travessias mais difíceis e por me fazer sentir sua presença em meu coração, mesmo quando minha fé parece tão pequena.

Aos meus pais, Adão e Valquíria, por seu amor incondicional, apoio constante para que eu realize meus sonhos, mesmo, às vezes, sem compreendê-los.

Ao meu filho, João, pelos abraços na partida e na chegada, capazes de recarregar minhas energias quando parecia não ter mais forças.

Ao meu companheiro de todas as horas, Diego, por incentivar meus passos, por me ajudar com o trabalho, pelos abraços que me confortam e pelo cuidado comigo e com nosso filho.

À minha cunhada, Carolina, pelo apoio, incentivo, disponibilidade e acolhida tão afetuosa durante toda a minha jornada.

Aos meus sogros Rosita e Benedito, pela confiança, apoio e pela preciosa ajuda para que esse mestrado fosse possível.

Ao meu irmão Luiz Fernando e minha cunhada Letícia por cuidarem carinhosamente do meu filho nos momentos em que estava ausente.

À Diretora da minha escola, Nali, pelo apoio e pelas palavras de incentivo desde o início.

Ao meu querido orientador Paulo Roberto Almeida, a orientação rigorosa, porém afetuosa, a leitura sempre atenta e ética, a firmeza e a suavidade dos/nos apontamentos e as reflexões me ajudaram a prosseguir durante toda a caminhada.

Aos professores do PROFLETRAS por compartilharem, tão generosamente, seus conhecimentos, nos mostrando novas possibilidades de ensino capazes de ressignificar nossa prática.

A todas as pessoas, familiares, amigos, conhecidos (e desconhecidos) que de alguma forma contribuíram para o êxito deste projeto, com apoio silencioso ou manifestado em palavras de incentivo e ações, meus profundos agradecimentos.

Muito obrigada!

Penso que a leitura e a frequência das artes desabrocha a imaginação para um mundo mais puro. Acho que uma inocência infantil nas palavras é salutar diante do mundo tão tecnocrata e impuro.

Manoel de Barros

LIMA, Juliana Dalcin. **Alfabetização e Letramento: A poesia no meio do caminho**. 2021. Volume I. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

O objetivo da pesquisa “Alfabetização e letramento: a poesia no meio do caminho” é investigar como o envolvimento em atividades com textos poéticos pode constituir uma ferramenta importante no processo de alfabetização de crianças entre 6 e 7 anos que se encontram no segundo ano do Ensino Fundamental. De cunho qualitativo, a pesquisa classifica-se como pesquisa-ação e revisão bibliográfica. Partimos da hipótese sobre a capacidade da poesia de auxiliar as crianças no processo de alfabetização, tendo em vista seu caráter humanizador. Acreditamos no potencial da poesia para despertar o prazer da literatura na criança, auxiliando o processo de alfabetização para medrar-se de maneira mais contextualizada, pois ao mesmo tempo em que envolve as crianças, ludicamente, pode contribuir para despertar o gosto e o prazer por um contato com textos artísticos. Tomamos por base a teoria sociointeracionista de Vygotsky na perspectiva do aprendizado como fruto da interação social, pois entendemos que o conhecimento é resultado da mediação entre quem aprende e quem ensina, na relação com o ambiente e do contexto social em que se convive. A pesquisa fundamenta-se ainda nos referenciais teóricos dos estudos do letramento trazidos por Brian V. Street, Magda Soares, Roxane Rojo, Angela B. Kleiman, Graça Paulino, entre outros. No que tange à poesia nos valem, principalmente, das obras de Helder Pinheiro e Leo Cunha, que dirigem seu trabalho especialmente aos professores, ao discutirem o que é poesia, revelando seus encantos e sua relação com a escola. Respaldamo-nos na concepção de literatura, trazida por Antônio Candido para compreender esse fenômeno tão importante na formação do sujeito-leitor. Por fim, para a elaboração do caderno de atividades, fruto de toda essa pesquisa, procuramos demonstrar algumas possibilidades de trabalho com os textos poéticos em sala de aula, que proporcionam tanto ao professor como às crianças um encontro significativo e prazeroso com as poesias. Nosso aporte compôs-se das obras de José Paulo Paes, Elias José, Cecília Meireles, Tatiana Belinky, entre outros.

Palavras-chave: Poesia; literatura infantil; letramento; alfabetização.

LIMA, Juliana Dalcin. *Literacy and Literacy: Poetry in the middle of the road*. 2021. Volume I. 93 f. Dissertation (Professional Masters in Letters - Profletras). Londrina State University, Londrina, 2021.

ABSTRACT

The objective of the research “Literacy and literacy: poetry in the middle of the path” is to investigate how the involvement in activities with poetic texts can constitute an important tool in the literacy process of children between 6 and 7 years old who are in the second year of elementary school. Of a qualitative nature, the research is classified as action research and bibliographic review. We started from the hypothesis about the ability of poetry to assist children in the literacy process, in view of its humanizing character. We believe in the potential of poetry to awaken the pleasure of literature in children, helping the literacy process to flourish in a more contextualized way, because while it involves children, playfully, it can contribute to awaken the pleasure and a contact with artistic texts. We take Vygotsky's socio-interactionist theory as a basis for learning because of social interaction, as we understand that knowledge is the result of mediation between those who learn and those who teach, in relation to the environment and the social context in which they live. The research is also based on the theoretical frameworks of literacy studies brought by Brian V. Street, Magda Soares, Roxane Rojo, Angela B. Kleiman, Graça Paulino, among others. Regarding poetry, we use mainly the works of Helder Pinheiro and Leo Cunha, who direct their work especially to teachers, when discussing what poetry is, revealing its charms and its relationship with the school. We support the conception of literature, brought by Antônio Candido to understand this phenomenon so important in the formation of the subject-reader. Finally, for the preparation of the activity book, the result of all this research, we tried to demonstrate some possibilities of working with poetic texts in the classroom, which provide both the teacher and the children with a meaningful and pleasant encounter with poetry. Our contribution was made up of the works of José Paulo Paes, Elias José, Cecília Meireles, Tatiana Belinky, among others.

Keywords: Poetry; children's literature; literacy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: CAMINHOS QUE NOS LEVAM À POESIA	10
2. COMO A CRIANÇA APRENDE: UMA VISÃO SOCIOINTERACIONISTA .	16
2.1. TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MENTAL SEGUNDO VYGOTSKY	17
2.2. TEORIA DO DESENVOLVIMENTO E QUESTÕES EDUCACIONAIS	25
3. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM FIM EM SI MESMO	32
3.1. DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO	36
3.2. AS MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO	43
4. LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM .	53
4.1. O LUGAR DA LITERATURA E O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA	56
4.2. LEITURA LITERÁRIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	60
4.3. LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA	62
4.4. LETRAMENTO LITERÁRIO: A POESIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES ..	65
4.5. POESIA EM SALA DE AULA E SEUS DESAFIOS	69
5. METODOLOGIA DE PESQUISA	77
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86

1. INTRODUÇÃO

[...]

*A mãe disse: mas se a onça comeu você, como é que
O caminhão passou por dentro do seu corpo?*

*É que o caminhão só passou rateando meu corpo
E eu desviei depressa.*

Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.

Eu não preciso de fazer razão.

Manoel de Barros

Em seus versos, o poeta Manoel de Barros revela como a poesia está presente na inocência da infância. As crianças costumam expressar seus pensamentos conforme sua compreensão de mundo, normalmente mesclando fantasia e realidade. Isso, às vezes, é tão presente em algumas crianças que não conseguem distinguir quando termina a fantasia e começa a realidade. Por isso, a escolha deste trabalho valer-se dessa imaginação, da intensa criatividade presente na infância, buscar fundir poesia, alfabetização e letramento, para despertar a criança, enquanto sujeito agente de sua própria aprendizagem, o gosto pelas poesias, para que ela se envolva de forma significativa com sua língua e que a leitura e a escrita não se resumam em mera tradução de códigos.

Em minha jornada como docente, alfabetizadora há dez anos, tenho percebido como os textos poéticos envolvem as crianças com leveza, arrebatando-as para um mundo de brincadeiras com as palavras, sem a cobrança gramatical exigida pelo simples decodificar palavras. Notamos que os textos de tradição oral representam importante papel no ensino e na aprendizagem da língua materna. As cantigas, parlendas, adivinhas e trava-línguas, por exemplo, envolvem as crianças de forma lúdica com a língua. Ocorre que muitas vezes nos esquecemos desses textos, valorizando apenas os escritos, restringindo o saber da língua e da cultura em gramáticas e livros. É notório, porém, que muitos conhecimentos nos são passados pela tradição oral. Souza (2012) traz essa questão em suas reflexões sobre literatura para crianças, quando ao comentar uma obra de Lewis Carroll, observa:

O uso do folclore pelo autor inglês nos leva a considerar ainda um outro aspecto da literatura infantil – as tradições. É que, antes de ganhar a forma impressa, essa literatura já existia, desde tempos imemoriais, sob a forma oral. De pai para filhos ou, mais comumente, de avós para netos, lendas e fatos da vida diária, casos e anedotas, provérbios e saberes, fórmulas e cantigas foram se propagando e constituindo o patrimônio cultural dos povos. Mais tarde, com o advento da escrita e, posteriormente, da

imprensa, toda essa literatura oral foi de algum modo armazenada em livros, como registro documental apenas ou incorporada à literatura mesma por ficcionistas e poetas de todas as latitudes e grandezas. (SOUZA, 2012, p.18)

É possível encontrar muitas dessas tradições orais registradas nos livros que utilizamos na sala de aula. Belintane e Lima (2008) também observam a presença dos textos lúdicos no Ensino Infantil dando início ao ensino de leitura e escrita, trata-se, porém, de um uso utilitarista que não leva em conta as possibilidades à interação e à abertura de novos laços entre a fala usual e as formas especiais trazidas pela poesia: rimas, versos, metáforas etc. Para Belintane e Lima (2008), a potencialidade do repertório oral, na forma como tem sido sua apropriação no ensino de leitura e escrita, explorada de maneira improvisada e pouco diversa, empobrece muito seus efeitos.

Belintane e Lima (2008) constataram que as pesquisas no campo da oralidade têm oferecido importante material sobre as relações entre a formação do psiquismo e a aquisição da língua, revelando que o ambiente no qual a criança vive e as pessoas a sua volta exercem papel fundamental nesse processo. Nessa relação está presente a polifonia de gêneros orais como cantos, jogos e brincadeiras com as palavras. Assim como as pesquisas têm mostrado, acreditamos que o envolvimento e a valorização das poesias na escola, bem como os textos da tradição oral, se explorados adequadamente, podem fazer com que as crianças percebam a magia emanada da leitura e se inseriam no mundo letrado, sem se dar conta, como se estivessem brincando de aprender. A alfabetização por si só, às vezes, é pesada, árdua, tornando-se até mesmo impossível para alguns.

A reflexão sobre o processo de alfabetização no Brasil considerando as implicações dos estudos da linguagem no modo como as crianças usam a fala, a leitura e a escrita, permitem-nos entender por que, muitas vezes, alfabetização não é interessante para a criança. O processo de alfabetização no Brasil passou por muitas transformações; no passado entendia-se que a decodificação de palavras era um fim e para se atingir tal objetivo a escola lançava mão de textos artificiais, memorização de sílabas e escritas pouco significativas.

Atualmente, há um consenso de que alfabetizar deixa de ser o objetivo final do processo e passa a ser o meio pelo qual as crianças poderão entender o mundo, se comunicar, expressar pensamento, opiniões e se reconhecerem como parte integrante da sociedade em que vivem. Nessa perspectiva, valorizar os textos da

tradição oral, bem como a poesia torna todo esse processo mais prazeroso propiciando de modo agradável e proveitoso o caminho da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização medra de maneira mais contextualizada, pois envolve as crianças, ao mesmo tempo em que as toca esteticamente durante a leitura.

Nossas reflexões buscam encontrar caminhos para desenvolver um trabalho docente com a poesia, pois entendemos que ela já faz parte da vida das crianças. Ao observá-las brincando no pátio da escola, facilmente nos deparamos com cenas em que pulam corda e cantam *Um homem bateu em minha porta e eu abri... Senhoras e senhores: põe a mão no chão... Senhoras senhores: dê uma voltinha e vá pro olho da rua...* Sentadas em círculo, batem palmas, e cantam *doletá le peti peticolá les café com chocolá. Adoletá puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu, puxa o rabo da panela, quem saiu foi ela, puxa o rabo do pneu, quem saiu fui eu...* Até mesmo quando querem escolher algo, as crianças usam poesia: *uni, duni, tê, salame mingüê, um sorvete colorê, o escolhido foi você...* A tradição oral está muito presente em nosso cotidiano, inclusive na escola e as crianças certamente enxergam a vida com mais poesia. Drummond gostava de expressar, em seus poemas, a poesia trazida pela inocência da infância:

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:
– Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia. (ANDRADE, 2010, p. 34)

A presença tão espontânea da poesia na infância pode auxiliar o processo de alfabetização, pois por meio dela as crianças podem aguçar a percepção de sons, em contato com as rimas, com o ritmo e a proximidade com a música, relacionando-os aos fonemas em sua transição para o mundo das letras, para o universo da escrita. Para Elias José, estamos todos cercados pela *poesia da realidade*.

Se eu disser que vivemos rodeados de poesia, você concordará comigo? De poesia que vem nos livros, não estamos tão cercados assim... Só que estou falando de poesia da realidade que nos cerca. Há poesia nas coisas que nos emocionam quando olhamos, tocamos, cheiramos, ouvimos ou provamos. Por exemplo, há poesia em um pôr-do-sol, em uma incrível lua cheia ou em um arco-íris. São coisas bonitas, poesia para os nossos olhos (JOSÉ, 2003, p.11).

Acreditamos na presença da poesia nas coisas que nos cercam; na música que ouvimos, nas fotos que vemos, nas danças, nas brincadeiras de roda, no simples canto de um passarinho. Para José (2003), a poesia voltada para crianças deve ser encarada como uma brincadeira. Da mesma forma como as crianças brincam com um pião, uma boneca ou uma bola, elas podem brincar de poesia.

Pinheiro (2007), em seu trabalho, ao longo de anos, notou que a poesia era muito bem recebida pelos alunos e, conforme iam conhecendo e ouvindo poemas, cobravam novas leituras e novos textos. O autor observa que:

Bons poemas, oferecidos constantemente (imaginamos pelo menos uma vez por semana), mesmo que para alunos refratários (por não estarem acostumados a esse tipo de prática), têm eficácia educativa insubstituível. Para saber as razões desta eficácia é preciso refletir sobre a “função social da poesia” (PINHEIRO, 2007, p. 21).

É sabido que a poesia está sempre presente nos livros didáticos, nas salas de aula, juntamente com outros diferentes textos, somados a outros diversos conteúdos da grade curricular, mas percebo que não se tem dado a merecida atenção a ela, comprometendo sua potencialidade para desenvolver a imaginação e despertar a capacidade de apreciar a leitura. Para Lima (2015), os poemas apresentados nos livros didáticos são quase sempre tratados de forma tradicional com objetivo de ensinar o código, numa perspectiva única de alfabetização. As limitações teóricas baseadas em estudos de gênero acabam por desvalorizar e restringir a poesia ignorando sua grandeza.

Tenho notado, em minha experiência como alfabetizadora que, muitas vezes, o texto poético é menosprezado pelos professores que o utilizam, assim como observou Lima (2015), unicamente com o objetivo de alfabetizar, acreditando ser um texto mais simples de fácil entendimento, voltando a atenção apenas para o uso de rimas e a repetição de vocábulos, fato que se constitui num grande equívoco.

Pinheiro (2007) ressalta a necessidade de tomarmos cuidado ao desenvolver o trabalho com poesia, trata-se de um trabalho muito valioso, porém sua aplicação de forma errônea torna-se enfadonha e pouco significativa. Em consonância com Pinheiro (2007), Lima (2015) observa:

[...] muitas vezes, o ensino escolar focado na análise do texto literário em detrimento de uma compreensão geral ou de uma vivência da experiência literária, acaba por utilizar arremedos de ferramentas de análise como base da atividade leitora—contagem de versos, identificação de forma poética, métrica, tipos de rimas etc.. Tal abordagem, prévia ao encontro do leitor com o sentido do humano trazido pelo texto literário, não parece atingir grandes resultados, pois, além de impedir ao aluno uma leitura autêntica,

não chega a ensinar-lhe o valor da teoria para um aprofundamento da compreensão da literatura (p. 217).

Os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados pela rede pública, como temos percebido, tratam o tema com pouca relevância, voltados quase sempre para o aspecto gramatical, reduzindo a abordagem do texto poético ao uso de regras ortográficas ou de reconhecimento de funções da linguagem. Desse modo, a poesia é trabalhada de forma pouco significativa, desperdiçando-se todo potencial e rol de atividades que poderia ser explorado. Nesse sentido, a hipótese de que a poesia pode ser uma estratégia para desenvolver o letramento e a alfabetização, além de contribuir para a formação do leitor, será o objeto de ponderação desta pesquisa.

Dessa forma, e em acordo com os princípios e diretrizes estabelecidas pelo Profletras, tem-se aqui, como objetivo geral, sugerir e refletir uma proposta de intervenção que utilize a leitura de poesias, escritas ou da tradição oral, como agente de subjetivação, acolhendo o leitor em sua iniciação, proporcionando um ambiente de construção de sentido e de formação de sujeitos leitores no processo de alfabetização de crianças. Tem-se como objetivos específicos despertar o prazer pela leitura de poesias; propor atividades baseadas na leitura de poesias; desenvolver o trabalho com oralidade, cantigas, parlendas, entre outros; propiciar a produção de pequenos textos poéticos.

Assim, nossa intenção é contribuir com a reflexão sobre o trabalho com poesia no processo de ensino-aprendizagem. O tema em questão e sua problemática nos permitirão entrever ações e intervenções visando potencializar a leitura da poesia em sala de aula, principalmente nos anos iniciais, que se referem ao ciclo de alfabetização, orientados sempre pelas teorias dos letramentos.

Compreendemos que o letramento desenvolvido nos anos iniciais é um tema complexo e, portanto, lançamos mão da contribuição de autores de outros campos de pesquisa. Assim, subsidiam o referencial teórico desta pesquisa aportes do sociointeracionismo com Vygotsky, cujos estudos nos possibilitam compreender como se dá o processo de aprendizagem e a aquisição da linguagem oral e escrita; da psicologia da aprendizagem (FERREIRO; OLIVEIRA); da teoria do letramento (STREET; SOARES; KLEIMAN; ROJO); do letramento literário (COSSON; GOULART). Consideramos imprescindível o uso de conceitos da teoria do letramento, articulando-os aos campos da alfabetização, aprendizagem e leitura literária.

Para a pesquisa, entendemos ser de grande importância o trabalho de Magda Soares, que aborda em seus trabalhos, o processo histórico educacional em nosso país, bem como sua história e desenvolvimento. Compreender nossa Língua e sua evolução, nossa escrita, nossa sociedade, nossa cultura e a forma como essas questões se relacionam, suas dimensões e perspectivas, tornarão mais claro o rumo a seguir, em busca de uma prática mais adequada em sala de aula. A autora constitui importante fonte de pesquisa para entendermos as mudanças no processo de alfabetização e sua relação com o letramento.

Conhecer a história e o percurso da educação no Brasil nos faz compreender a realidade de nossas circunstâncias atuais. É de grande relevância entender os fatos ocorridos no passado, ter consciência de como se deu nosso processo educacional, como esse processo influencia ainda hoje nossa maneira de ensinar, a organização de nossas escolas e a forma como nossos alunos aprendem. Esta compreensão nos possibilita refletir em nossa formação e repensar nossas práticas, visando um ensino-aprendizagem mais expressivo.

Assim, nos itens que se seguem, discorreremos sobre os estudos de Vygotsky, pois acreditamos que estão diretamente relacionados às questões pedagógicas e à teoria do letramento, uma vez que seu olhar sociointeracionista leva em conta o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem. Para tanto, precisamos compreender também a relação entre pensamento e linguagem. Nesse sentido, as contribuições de Vygotsky, autor mundialmente reconhecido não só na área da educação, como também no campo da psicologia e da filosofia, são imprescindíveis.

Nos capítulos seguintes, traçaremos o percurso da educação em nosso país, as mudanças no processo de alfabetização, a chegada do termo letramento ao Brasil e como essa concepção ampliou o sentido da alfabetização. Em seguida refletiremos sobre letramento literário, um conceito que esclarece a apropriação da literatura enquanto linguagem. Finalizaremos nossas ponderações teóricas com algumas considerações a respeito da poesia e sua importante contribuição ao processo de alfabetização e letramento.

2. COMO A CRIANÇA APRENDE: UMA VISÃO SOCIOINTERACIONISTA

*Na ausência do outro, o homem não se constrói
homem. (Vygotsky)*

A epígrafe que abre este capítulo é uma reflexão com “jeito” de poesia e revela a capacidade de compreensão de Vygotsky sobre a formação do homem estar diretamente relacionada às relações sociais. A interação que cada pessoa estabelece com o ambiente e suas experiências pessoais constituem a base do sociointeracionismo.

Compreender como a criança aprende, seu amadurecimento intelectual e as fases pelas quais passa para atingi-lo, são de grande valia para as práticas de letramento, tendo como partida o próprio aluno como agente de seus conhecimentos. Para tanto, nos valeremos da teoria sociointeracionista de Vygotsky, que buscou analisar os processos mentais envolvidos na compreensão do mundo. Para ele, a criança deve ser avaliada pelo que está aprendendo e não pelo que já aprendeu. O modelo de aprendizado descrito por suas ideias representou um grande salto para a pedagogia, especialmente quando descreve a zona de desenvolvimento proximal, para ele, uma das etapas de aprendizagem mais importantes.

As ideias de Vygotsky baseiam-se em quatro pensamentos-chave: interação, mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor, para melhorar o nível de aprendizagem, mais do que o indivíduo agir sobre o meio, precisava interagir. Para ele, todas as pessoas adquirem seus conhecimentos nas relações interpessoais, das trocas com o mundo. Vygotsky afirma que características podem parecer individuais em uma pessoa, mas na verdade são resultados da sua construção com o outro, com os grupos que veiculam a cultura. Ivic, ao analisar a obra de Vygotsky, observa:

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. (IVIC, 2011, p.16)

Dessa forma, as características e atitudes individuais são profundamente influenciadas pelas trocas com o coletivo, é nessa troca de culturas, experiências e valores que se constroem e se internalizam os conhecimentos, por meio da língua, da linguagem dos símbolos, como se a linguagem realizasse a mediação do

indivíduo com a cultura. Assim, as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem. Para Vygotsky, por mais que uma criança tenha potencial para se desenvolver, se não interagir com outras pessoas e com o mundo à sua volta, não se desenvolverá como poderia.

Para comprovar suas ideias, o autor buscou, em estudos experimentais, material no qual pudesse basear suas análises. Desse modo, utilizou em suas hipóteses uma teoria geral das raízes genéticas do pensamento e da linguagem que integravam a literatura psicológica.

Apesar de seu estudo ser complexo, seu objetivo central, como observa Ivic (2011), sempre foi a análise genética da relação entre o pensamento e a palavra falada. Sua pesquisa forneceu provas experimentais de que o significado das palavras progride durante a infância, revelou também a essência da fala interior e sua relação com o pensamento e nos apontou a relação entre a linguagem escrita e o pensamento.

2.1. TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MENTAL SEGUNDO VYGOTSKY

Os trabalhos de Vygotsky, segundo Ivic (2011), influenciaram fortemente os estudos pedagógicos, pois além de valorizar a escola, professor e as intervenções pedagógicas, sua teoria do desenvolvimento trouxe muitas consequências positivas para a educação. O autor mostrou também o verdadeiro papel da escola na formação do sujeito, como instituição fundamental para seu desenvolvimento.

Abordaremos, nesta pesquisa, as implicações pedagógicas da teoria de Vygotsky, analisando brevemente as que são pertinentes à educação. Para Ivic:

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma “teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento” (2010, p.15).

Em suas concepções sobre desenvolvimento elaborou os chamados planos genéticos do desenvolvimento, uma ideia de que o funcionamento psicológico não está previamente acabado, não é inato, mas também não é recebido pelas pessoas como algo pronto, oferecido pelo ambiente. A postulação interacionista de Vygotsky ganha vida na comprovação dos planos genéticos. Segundo Oliveira (1993), o autor

fala de quatro entradas de desenvolvimento, que juntas caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano.

A primeira, conforme explica Oliveira (1993), chamada de filogênese, diz respeito à história da espécie humana. Ela define limites e possibilidades do funcionamento psicológico, a capacidade para fazer coisas. A segunda teoria é a ontogênese e trata da história do meio cultural onde o sujeito se insere. A sociogênese às formas de funcionamento cultural que interferem e definem, de certa forma, o funcionamento psicológico. Por fim, a microgênese diz respeito ao fato de que cada fenômeno psicológico tem sua própria história e ao que ocorre entre o não saber fazer algo e aprendê-lo. Olhar de forma micro para esse fenômeno que desencadeou esse desenvolvimento para entender como se aprende a fazer algo.

Para Oliveira (1993), a microgênese é o plano genético mais interessante, pois volta seu olhar para o fato de que como cada pequeno acontecimento tem a sua história e como ninguém tem uma história igual a do outro, surge a singularidade, a heterogeneidade entre os seres humanos. Assim, cada criança se desenvolve afetiva e socialmente, nas relações com os adultos, de modos muito particulares. Partindo dessa observação, Vygotsky se embasou para analisar as relações entre o pensamento e a linguagem da criança. Suas pesquisas apontaram que a aprendizagem é um processo de construção que ocorre nas atividades realizadas pela criança juntamente como um adulto, por meio da interação entre ambos, de forma gradual:

É impossível pensar no ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (OLIVEIRA, 1993, p. 79).

Assim, o principal papel da escola é garantir, por meio de instrumentos e técnicas, a aprendizagem da criança e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Conhecer os processos pelos quais a criança passa, a relação entre pensamento e fala e compreender como se dá o desenvolvimento mental é de grande importância para nossa pesquisa, pois as condições externas, como afirma Vygotsky (1989), embora influenciem o desenvolvimento da formação de conceitos, não excluem o modo de pensar que a criança carrega consigo.

Em nossa busca por um ensino mais significativo e contextualizado, a compreensão de como se dá a aprendizagem da escrita é importante, para isso precisamos compreender como acontece o processo de assimilação, pois, segundo Vygotsky (1989, p. 71) “para se criar métodos eficientes para a instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático, é necessário entender o desenvolvimento dos conceitos científicos da mente da criança”.

As investigações de Vygotsky mostraram que se trata de algo além de conexões associadas entre si, ou seja, não se pode ensinar conceitos por meio de treinamentos. Para aprender conceitos é necessário desenvolver muitas funções intelectuais como atenção, abstração, memória lógica, capacidade para comparar e diferenciar. Desse modo, Vygotsky (1989) observou que o ensino direto de conceitos não apresenta resultados satisfatórios, tampouco relevantes. Assim, não é possível ensinar a escrita de palavras por meio de repetições, explicações artificiais ou memorização. Há um processo de evolução dos conceitos científicos pelo qual a criança passa e, em cada nível de desenvolvimento, os conceitos vão sendo amadurecidos e evoluem, segundo o autor, graças a uma intensa atividade mental da própria criança. Embora as condições externas influenciem o desenvolvimento da formulação de ideias, elas não excluem os modos de pensar que a criança já possuía, ao contrário, somam-se a elas promovendo avanços.

Sobre a aprendizagem de conceitos, Vygotsky leva em conta dois processos: o desenvolvimento de conceitos espontâneos e o desenvolvimento de conceitos não-espontâneos, que se relacionam e se influenciam constantemente. Tendo em vista esses dois eixos do desenvolvimento mental em que o primeiro ocorre de forma natural e o segundo de forma artificial, o autor fundamentou seus estudos, sendo que no eixo do desenvolvimento espontâneo encontra-se a capacidade de aprendizagem biológica da criança, porém, por mais que ela possua potencial para tanto, se não interagir com outras pessoas não se desenvolverá como poderia. Embora a hereditariedade seja um fator de grande importância na aquisição da linguagem, não é suficiente para garantir o sucesso dessa aquisição. Segundo Ivic, “As pesquisas de Vygotsky demonstram que, mesmo nesse caso, a hereditariedade não é uma condição suficiente, mas que é necessária, também, a contribuição do contexto social, sob forma de um tipo de aprendizagem específica” (2010, p.17). Essa visão sociointeracionista que reconhece que a aprendizagem acontece muito

por conta dos fenômenos interativos e dinâmicos nos leva a refletir, como veremos mais a frente, como as teorias dos letramentos são relevantes para o processo de ensino. A criança aprende com mais facilidade, quando se envolve e entende os motivos para se aprender algo.

Já o eixo desenvolvimento artificial acontece nas relações sociais e culturais, principalmente na escola, onde a educação acontece de forma organizada e sistemática. Enquanto no eixo desenvolvimento espontâneo a educação é apenas um meio de reforçar o processo natural, no modelo artificial ela se torna o desenvolvimento capaz de reestruturar todas as funções do comportamento.

Vygotsky leva em consideração ainda os fatores internos e externos, que influenciam o modo como os conceitos serão aprendidos pela criança. Então, se o aprendizado se originou na sala de aula ou da experiência pessoal, as condições foram muito diferentes. Por isso, a motivação que pode originar a formação de conceitos seja espontânea ou não, não é a mesma, pois, segundo o autor, “a mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos” (VYGOTSKY, 1989, p. 74). Assim, são as experiências pessoais que determinam a formação dos conceitos. Normalmente, os conceitos científicos, transmitidos no eixo artificial, representam coisas que a criança não pode vivenciar diretamente, enquanto que no eixo espontâneo, as experiências pessoais envolvem sua atitude para com os objetos.

Desse modo, é possível dizer que as relações envolvidas em uma aprendizagem significativa não se resumem a métodos de ensino ou processos de aprendizagem. O conhecimento não é apenas transmitido por uma pessoa e aprendido por outra. Ensinar e aprender, de forma significativa, implica interação, aceitação, percepção das diferenças e busca constante na ação de conhecer. Não se trata de um caminho linear, mas uma rede de relações cognitivas e afetivas estabelecidas por cada indivíduo que dela participa.

Ainda sobre a aquisição dos conceitos científicos, Vygotsky afirma que a relação com um objeto de conhecimento é mediada por outro conceito. Ao que diz:

Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos. É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo. (1989, p. 80)

Foi desse princípio que o autor partiu para formular sua teoria experimental acerca das relações entre aprendizado e desenvolvimento, investigando algumas áreas do aprendizado escolar, entre elas leitura e escrita. Em seus estudos, descobriu que as funções psíquicas necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita, no início do aprendizado, não poderiam ser consideradas maduras, mesmo nas crianças que se mostravam aptas a dominar o currículo. Ao se perguntar por que a escrita é tão difícil para a criança em idade escolar geralmente justifica-se que por ser algo novo, para desenvolver tal função é preciso repetir novamente todos os estágios da fala.

Para o autor, essa explicação é significativa, porém insuficiente. As dificuldades para aprender as técnicas da escrita vão além do fato de se tratar de uma novidade. Suas investigações mostraram que o desenvolvimento da escrita não segue o mesmo caminho que o da fala, pois é uma função distinta tanto em sua organização como em seu funcionamento e exige um alto nível de abstração:

Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil do que aritmética. Nossos estudos mostram que o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos. (VYGOTSKY, 1989, p. 85).

Os estudos e experimentos de Vygotsky apontaram a falta de interesse por parte das crianças em aprender a ler e a escrever, pois não sentem a necessidade e não compreendem sua finalidade, ao contrário da fala; isso porque, segundo o autor, os motivos para escrever são abstratos e intelectualizados, distantes das prioridades imediatas. A escrita nos obriga a criar uma situação, exigindo, muitas vezes, certo distanciamento da situação real.

Na fala, a criança não precisa necessariamente ter consciência dos sons que reproduz, tampouco das operações mentais que realiza; já na escrita faz-se necessário, não só conhecer a estrutura sonora de cada palavra, como também analisá-la e representá-la em símbolos alfabéticos, que devem ser memorizados. A fala oral sobrepõe-se à fala interior no decorrer do desenvolvimento, já a escrita acompanha a fala interior e implica sua existência. A respeito disso, Vygotsky (1989, p. 86) afirma que “a fala interior é quase que inteiramente predicativa, porque a situação, o objeto do pensamento, é sempre conhecida por aquele que pensa. A escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne

inteligível”. Assim, para expressar pensamentos por meio da escrita é necessária, nas palavras do autor, uma semântica deliberada, ou seja, é preciso estruturar as palavras segundo as intenções de quem fala para transmitir o significado desejado.

Todas essas questões justificam o fato de a criança ter muito mais dificuldade para aprender a ler e a escrever do que falar. A criança ainda não tem habilidades suficientes para trabalhar com questões abstratas. Os estudos de Vygotsky mostraram que as funções psicológicas necessárias para aprender a escrita ainda são muito imaturas quando se inicia a alfabetização.

Ao investigar o nível de maturidade das funções psíquicas no início da educação escolar e a influência da educação escolar sobre o seu desenvolvimento, Vygotsky descobriu que, no início do aprendizado, essas funções não podem ser consideradas maduras, pois a criança ainda não é capaz de realizar atividades abstratas de forma reflexiva.

A aprendizagem da escrita é um processo complexo, pois ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais completamente nova e multifacetada, originando uma drástica mudança das características gerais e psicointelectuais da criança. Os experimentos realizados por Vygotsky demonstraram a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da escrita e de outros conteúdos, revelaram que a estrutura, em torno da qual se organizam é uma nova formação e ocorre na idade escolar.

Tais estudos permitiram elucidar como os processos ocorrem durante o desenvolvimento do pensamento da criança. “A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma ideia” (VYGOTSKY, 1989, p.122). Para compreender o processo de aprendizagem da escrita, portanto, é preciso conhecer primeiro a relação entre pensamento e fala, pois somente quando esses processos se realizarem a escrita ocorrerá.

Oliveira (1993) observa que a relação entre linguagem e o processo de alfabetização se explica pela forma como a primeira se transforma em representação gráfica das palavras. No sistema de representação alfabética, os elementos não são predeterminados, eles surgem de um longo processo histórico de construção. A codificação por sua vez tem elementos predeterminados, ou seja, o sistema de representação necessita de um código para ser decifrado. Há,

entretanto, como observa Marcuschi (2010), de se tomar cuidado com a dicotomia entre fala e escrita. O autor ressalta que não podemos observar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. No passado, os estudos examinavam fala e escrita como opostas, mas com os avanços nas teorias dos letramentos, hoje temos cada vez mais a noção de que se tratam de processos interativos e complementares que envolvem as práticas sociais e culturais. Na perspectiva defendida por Marcuschi, fala e escrita:

São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. (2010, p. 35)

Fica clara a intrínseca relação entre fala e escrita que, para Marcuschi (2010) ocorre de modo contínuo. A respeito da escrita, mais especificamente do ensino da gramática, Vygotsky (1989), observa que, embora a criança já domine sua língua materna antes de iniciar a vida escolar, sendo capaz de conjugar verbos e flexionar palavras, ainda assim o estudo da gramática é de grande importância, pois auxilia o desenvolvimento mental “a criança domina, de fato, a gramática da sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural, tal como a composição fonética das palavras” (VYGOTSKY, 1989, p. 86).

Assim como Vygotsky, Belintane e Lima (2008) reconhecem esse domínio da língua antes mesmo da alfabetização e afirmam que todos os gêneros da tradição oral oferecem uma diversidade estilística muito relevante que, por seu aspecto lúdico, facilitam muito a entrada da criança na escrita alfabética. Ainda conforme Belintane e Lima (2008), os textos da tradição oral propiciam, graças a sua riqueza estética e linguageira, um conjunto de *memória linguageira*¹ que pode assegurar as bases da leitura e da escrita. Ao analisar a cantiga Ciranda-cirandinha, destacam a riqueza de situações de linguagem, desde aspectos sonoros à pragmáticos, com os quais as crianças, muito antes de iniciar a vida escolar se deparam e lidam de maneira muito hábil “ao cantar versos como o de Ciranda-cirandinha, certamente, a

¹ Expressão usada pelos autores para se referir a fragmentos textuais que ganham mobilidade a partir da homofonia, metáforas e metonímias, assim, são capazes de inaugurar situações inusitadas de interação, colocando o sujeito em situação de prontidão. Desse modo, as formas linguísticas postas em jogo se evidenciam e se tornam relevantes.

criança mais nova é capaz de perceber que há diferença entre a língua do uso instrumental e a das canções, versinhos, quadrinhas [...]” (BELINTANE e LIMA, 2008, p. 130). Os autores relatam que, em sua pesquisa, ao se depararem com crianças maiores de dez anos, ainda sem o domínio da leitura e da escrita, os diagnósticos apontaram que essas crianças, ao longo de sua infância, memorizaram poucos textos lúdicos. Dessa forma, consideram:

Acreditamos que uma criança que chegue ao primeiro ano, no momento de sua alfabetização, com um repertório razoavelmente grande e variado de textos orais, tem mais condições de se apropriar da língua escrita, tanto no que se refere ao entendimento de sua macroestrutura quanto da microestrutura, uma vez que as explorou à exaustão na oralidade, bastando, agora, fazer os ajustes para uma dimensão sonoro-visual de registros. (BELINTANE e LIMA, 2008, p. 131)

É possível constatar, como apontam os estudos, que a tradição oral influencia a aquisição da leitura e da escrita e, por isso, é fundamental na alfabetização. Para Vygotsky (1989), graças ao aprendizado da gramática e da escrita, a criança se torna verdadeiramente consciente de suas habilidades, elevando, segundo o autor, seu nível de desenvolvimento da fala, ao que conclui que o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado da leitura e da escrita não antecede esse aprendizado, mas evolui, interagindo de forma contínua, contribuindo para que esse desenvolvimento ocorra.

Os estudos de Vygotsky mostraram que a curva do desenvolvimento não corresponde à do aprendizado escolar, este, geralmente, acontece antes do desenvolvimento; dessa forma, a criança adquire certas habilidades em determinada área, antes mesmo de aplicá-las de forma consciente. O aprendizado tem sua própria organização e nem sempre coincide com o processo de desenvolvimento que fomenta. Na verdade, todo o processo de aprendizagem pode ser considerado uma fonte de desenvolvimento que ativa outros vários processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem:

Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística (IVIC, 2010, p. 100).

No processo de amadurecimento do pensamento, é preciso que a criança entenda a diferença entre semântica e fonética. Há, durante o desenvolvimento linguístico da criança, um movimento independente nas esferas fonética e semântica. Um deles diz respeito ao domínio da fala exterior, a criança fala uma

palavra e em seguida passa a relacioná-la com mais duas ou três palavras, depois passa a formular frases simples, complexas, chegando à fala coerente. Porém, semanticamente acontece o oposto: a criança parte de um complexo significativo, como se o significado de uma palavra dependesse de uma frase completa. Para ela, o nome dos objetos está relacionado às suas características. Desse modo, Vygotsky observou:

Experiências simples mostram que as crianças em idade pré-escolar “explicam” os nomes dos objetos pelos seus atributos. De acordo com elas, um animal chama-se “vaca” porque tem chifres, “bezerro” porque os seus chifres ainda são pequenos, “cão” porque é pequeno e não tem chifres; um objeto chama-se carro porque não é um animal. (1989, p. 111)

Os estudos de Vygotsky sobre a linguagem infantil mostram que, a princípio, a criança considera a palavra como parte do objeto e não como um signo. Dessa forma, ela constrói seu conceito partindo do princípio de que cada coisa tem um nome, vê a escrita como um objeto em si e não como um objeto simbólico. Para que a criança consiga adquirir a aprendizagem da escrita, precisa, primeiro, entender o conceito de como a realidade se relaciona com essa representação. Trata-se de entender o conceito de escrita e não apenas reproduzi-la como uma teoria.

O papel da escola nesse processo é muito importante, pois é o local que vai proporcionar ao aluno o contato com uma grande variação de significados e a oportunidade de fazer diferentes significações, compreendendo que um objeto pode ter diferentes representações.

2.2. TEORIA DO DESENVOLVIMENTO E QUESTÕES EDUCACIONAIS

As teorias do desenvolvimento de Vygotsky são de grande importância para a educação. Graças a elas pode-se perceber que a educação não se limita somente à aquisição de novos conhecimentos, por meio dela a criança pode se desenvolver e, para tanto, é necessário assegurar meios para que esse desenvolvimento aconteça. Partindo desse princípio, a educação tem papel fundamental na construção do conhecimento, tornando-se o desenvolvimento e não apenas um modo de reforçar a aprendizagem natural, como analisa Ivic (2010).

Como observamos, a mudança pessoal, segundo Vygotsky, passa pela interação social, ou seja, o desenvolvimento pessoal encontra-se na sociedade e na cultura, o processo ocorre de fora para dentro, pela imersão do sujeito no mundo. A

criança desde que nasce está constantemente exposta à interação com adultos que se empenham por situá-la em sua cultura. Para o autor, o nível de desenvolvimento do sujeito não define o que ele vai aprender, o que possibilita esse progresso é o ensino-aprendizagem, que determina, inclusive, onde a criança pode chegar, ou seja, seu desenvolvimento potencial.

Ao estudar a aprendizagem humana, Vygotsky percebeu que existem coisas que são possíveis de se realizarem sozinhas, enquanto outras podem ser aprendidas com a ajuda. Assim, elaborou os conceitos de aprendizagem: a zona de desenvolvimento real diz respeito aos conhecimentos que os indivíduos já trazem consolidados consigo; a zona de aprendizagem potencial diz respeito aos conhecimentos que estão surgindo e podem ser aprimorados com a ajuda de pessoas mais experientes. Dessa forma, sempre que o sujeito aprende algo novo com a ajuda de alguém esse conhecimento passa a fazer parte da zona de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que antes a pessoa só conseguia realizar com ajuda, agora consegue fazer sozinha. Quanto mais coisas a pessoa consegue realizar sozinha, mais capaz se torna e os aprendizados que antes eram impossíveis vão se tornando possíveis e passam a fazer parte da zona proximal. O papel da escola e do professor é ajudar a criança a avançar em suas aprendizagens proporcionando cada vez mais conhecimento.

Para Ivic (2010), a concepção vygotskyana de zona de desenvolvimento proximal mostra a criança como ser social que se desenvolve de forma dinâmica; tornou-se um aporte metodológico considerável, pois permitiu perceber a necessidade de envolver e estimular a criança em aprendizagens que estão acima de seu nível de desenvolvimento, quando, com o auxílio de um adulto, ela passa a adquirir o que não conseguiria se agisse sozinha.

A zona de desenvolvimento proximal, como o próprio nome sugere, aproxima outras duas zonas, não é um conceito instrumental, não pode ser medido, é muito complexo e individual. Geralmente, sabemos que a zona de desenvolvimento está próxima porque a criança já consegue se relacionar, de forma não autônoma, com ajuda, com instrução e intervenção. O fato de ela não fazer sozinha, mas fazer com ajuda, demonstra que está próxima de algo que está por se firmar. Oliveira (1993) destaca que entre o que está pronto e o que está incipiente é que se localiza a zona de desenvolvimento proximal, ela define as funções que ainda não amadureceram,

mas estão em processo de maturação. Sobre este nível de desenvolvimento, Portilho observa:

Este nível se refere ao caminho que a pessoa terá de percorrer para desenvolver funções que se encontram em processo de maturação, de maneira que cheguem a consolidar-se e a estabelecer-se em um nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação: o que um sujeito está habilitado para fazer hoje com a ajuda de alguém, amanhã poderá realizá-lo de forma independente. É como se o processo de desenvolvimento fosse se constituindo a partir das experiências de aprendizagem. (2011, p. 60)

Na zona de desenvolvimento real, encontram-se processos de desenvolvimento já completados e alicerçados. Na escola, é possível analisar esse nível por meio de exames que mostrem o caminho percorrido pela criança para realizar determinadas questões com autonomia.

Já na zona de desenvolvimento potencial encontra-se a capacidade da criança para realizar tarefas com a ajuda de um adulto ou uma criança mais experiente. Trata-se de acreditar no que é possível realizar ou aprender no futuro, mesmo que no presente não se tenha tal conhecimento. Portilho (2011, p. 59) observa: “Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental para a compreensão do papel da aprendizagem nos dias de hoje”. A noção dos níveis de desenvolvimento é fundamental para a compreensão de que a construção das funções psicológicas humanas é possível graças à relação com o outro.

Para se obter um aprendizado significativo é preciso trabalhar focando as questões que a criança ainda não domina, tendo como objetivo a zona de desenvolvimento potencial, pois o aprendizado significativo caminha, segundo Vygotsky, sempre à frente do desenvolvimento ao que afirma:

Deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. Continua sendo necessário determinar o limiar mínimo em que, digamos, o aprendizado da aritmética possa ter início, uma vez que este exige um grau mínimo de maturidade das funções. Mas devemos considerar, também, o limiar superior: o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado. (1989, p. 89)

Assim, é importante observar e organizar intervenções considerando a zona que indica o próximo desenvolvimento. Para Vygotsky, como já mencionamos, o desenvolvimento só é possível graças aos processos de aprendizagem. O termo “ensino-aprendizagem”, tão utilizado pelo autor, implica a relação mútua entre quem aprende e quem ensina.

Ivic (2010) observa que é na zona de desenvolvimento proximal que o professor ganha destaque, pois graças aos estímulos recebidos, por meio da interação, não só com adultos, mas com crianças mais experientes, e por meio da linguagem, os aprendizados são intensificados. A noção de zona de desenvolvimento proximal define bem a concepção sociointeracionista de desenvolvimento que leva em conta os vínculos históricos e culturais que fazem parte de sua natureza. Esta zona trata a diferença entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e auxílio de um adulto.

O adulto é de grande importância para que a criança saia da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento potencial. Por meio de suas demonstrações, exemplos e questionamentos que levem à reflexão, a aprendizagem recebe forte contribuição, tendo a língua como importante instrumento que integra outras diferentes aquisições e, mais importante, a colaboração nas atividades partilhadas é um fator construtivo do conhecimento.

O autor observou que a aprendizagem acontece de forma organizada e sistemática e em suas pesquisas procurou explicar como se dava o processo de aquisição da língua, bem como de outros instrumentos culturais e conceitos científicos ocorridos no período escolar. Ao adquirir tais conhecimentos, a criança passa a entender e pensar diferente a respeito de determinado assunto. Para Ivic, as pesquisas de Vygotsky foram essenciais para o estudo dos processos metacognitivos: “É necessário dizer claramente: a obra de Vygotsky constitui a fonte histórica e teórica mais importante para a conceituação e o estudo empírico dos processos metacognitivos” (2010, p. 25).

A metacognição é a capacidade de compreender e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, ela permite ao sujeito mudar de um conceito a outro simplificando a execução de operações intelectuais, ou seja, as intervenções nos processos de pensamento fazem com que eles se tornem voluntários e conscientes. O termo metacognição, como observa Portilho, surgiu na literatura no início dos anos 70 e, conforme Flavell (1971), citado pela autora:

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem etc.) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que

devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato...
(FLAVELL, 1976, apud PORTILHO, 2011, p. 106).

Ainda, segundo Portilho (2011), a metacognição é a capacidade de sermos conscientes da maneira como aprendemos, aplicar conhecimentos adquiridos e saber o que falta aprender. Podemos dizer que um aluno é metacognitivo quando regula sua própria aprendizagem utilizando planos, estratégias e comprovações de ideias, quando se conscientiza de como aprendeu. É a capacidade de reconhecer como fazer algo para depois voltar a aplicá-lo. Um aluno que não se utiliza dessa capacidade acaba perdendo muito tempo estudando para obter um resultado significativo.

Desse modo, para que a criança possa enfrentar seus desafios e autoavaliar suas capacidades precisa ensinar-se a si mesma. As crianças pensam de maneiras diferentes e somente formulando e testando suas estratégias é que encontram a mais eficaz para si. O professor tem participação fundamental nesse processo, por isso deve ser consciente de todas as particularidades de seus alunos para ajudá-los a reconhecer como pensam. Portilho (2011) ressalta que o professor, enquanto mediador, é de extrema importância para desenvolver o hábito cognitivo de seus alunos e deve acompanhar as crianças na elaboração de estratégias antes de cada atividade e, ao final, retomá-la e avaliá-la.

A autora observa que a metacognição não ocorre somente nos aspectos cognitivos, mas também quando há consciência de que elementos como motivação, emoção e outras sensações podem interferir de forma negativa ou positiva na aprendizagem. A sala de aula deve ser o lugar onde os alunos podem expressar suas competências, habilidades e necessidades, tendo o professor como promotor de tais oportunidades. Dessa forma, o aluno passa a entender seu ritmo e suas habilidades intelectuais, construindo novos significados.

Ao elaborar conceitos e opiniões, transformamos informações em conhecimento e evoluímos. A aprendizagem constante faz parte do nosso desenvolvimento, enquanto seres humanos, estamos sempre expostos à aprendizagem em diferentes lugares e interagindo com diferentes pessoas. Então, ao ter consciência da importância de saber como se aprende é possível conseguir melhores resultados.

Ivic (2010) observa que, para Vygotsky, os processos cognitivos estão diretamente ligados à teoria geral do desenvolvimento das funções mentais, em que

os processos de aprendizagem são etapas importantes para a reestruturação da cognição de um modo geral. Ivic observa ainda que:

Assim, ainda hoje, a teoria de Vygotsky é a única que oferece, ao menos em princípio, a possibilidade de se conceituar, de modo científico, os processos metacognitivos, que permite vincular essa dimensão do desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento geral e compreender a origem dessa capacidade de o sujeito controlar seus próprios processos interiores mediante o esquema de Vygotsky já mencionado, que descreve a passagem do controle exterior e interindividual para o controle intrapsíquico individual. (2010, p. 26)

As descobertas de Vygotsky são de extrema importância para a compreensão do desenvolvimento mental, sobretudo na prática pedagógica. A teoria sociointeracionista está em evidência nos estudos referentes à psicologia e à educação, por isso as teorias de Vygotsky são essenciais para se entender o processo de aprendizagem. Conforme Ivic (2010) há mais de meio século o autor já apontava à necessidade de se trabalhar a escrita de forma significativa, para que o aprendizado realmente acontecesse. Suas obras e experimentos na área educacional já eram, naquela época, um projeto de renovação da educação, conforme se pode depreender:

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conhecimentos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (VYGOTSKY, 1989, p. 72)

A teoria de Vygotsky avalia os processos mentais envolvidos na compreensão do mundo, por isso conhecer a zona de desenvolvimento proximal e o processo de aquisição de conceitos científicos é essencial para se compreender como a criança aprende. Quando chega à escola, a criança traz consigo suas experiências de vida e inventa seus próprios conceitos para explicar coisas que não entende. Respeitar as experiências e o modo de pensar de cada criança é importante para a promoção do desenvolvimento. Cabe ao professor perceber a dinâmica de sua sala de aula como espaço de saber científico, orientando os alunos para que avancem em suas hipóteses, elevando sua capacidade de analisar e generalizar os acontecimentos de sua realidade.

Essa visão sociointeracionista nos proporciona um novo olhar a respeito da educação e uma reflexão da função da escola, que deve propor atividades orientadas, significativas para os alunos, para que se desenvolvam, apropriem-se de conceitos científicos e tornem-se ativos na sociedade da qual participam. Nessa

perspectiva, buscamos, no capítulo III, refletir sobre o processo de alfabetização e as perspectivas dos estudos do letramento nesse processo.

3. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM FIM EM SI MESMO

Maria

- *Maria, para onde vais?*

- *Para a escola.*

Maria não levava livros, nem maleta, nem ardósia. Não tinha nenhum objeto colegial. Levava, sim, dois cravos enormes, dois cravos cor-de-rosa, lindos, lindos como a primavera...

- *Mas onde estão os teus livros, pequena?*

Ela abaixou a cabeça, um pouco tímida. Maria é aquela menina pobre, que não tem pai nem mãe...

- *A professora vai dar-me o livro, porque eu não o posso comprar...*

- *Ah!... E esses cravos, para quem são?*

- *Para a professora que vai me dar o livro...*

E Maria levantou, docemente, os grandes olhos escuros...

- *Adeus, minha boa Maria!*

(Cecília Meireles)

Cecília Meireles, em *Maria*, volta seu olhar para a inocência das crianças. Por meio de palavras ternas e em tom maternal, a poetisa demonstra certa preocupação com a sensibilidade das crianças. A escolha dessa epígrafe se relaciona com este capítulo na medida em que retrata de, certa forma, a realidade de muitas crianças e sua relação com a escola. Discorreremos aqui sobre as mudanças pelas quais a educação passou desde seu ensino extremamente tradicional e exclusivo de algumas classes sociais até a sua democratização e a chegada do letramento.

Por muito tempo o ensino tradicional, como apontam os estudos de Soares (2008), pautou-se basicamente em cópia, ditado e treino da coordenação motora, pois partia do pressuposto de que aprender era armazenar conhecimento, que o saber era algo pronto e acabado que competia aos alunos memorizar. Os textos eram fragmentados e utilizavam apenas as sílabas que se pretendia ensinar. O professor não estimulava a reflexão e exposição de ideias sobre os assuntos, trazia o conteúdo pronto e o aluno limitava-se a escutá-lo.

O sistema educacional no Brasil, por muitos anos, acreditou que o professor deveria se manter distante dos alunos, sem permitir-lhes questionamentos, restringindo-se a um processo de transmissão de informação. A preocupação era ensinar a língua materna como se os falantes não a dominassem. Nessa perspectiva, o ensino era voltado para a estrutura da língua. Para tanto, lançava-se mão de estratégias e métodos artificiais. Havia uma grande preocupação em encontrar métodos para alfabetizar, pois acreditava-se que bastava um bom método para resolver os problemas referentes à alfabetização, conforme aponta Soares:

Nas décadas de 1950 e 1960, aquilo que, hoje, se formula como pergunta, era uma afirmação: a alfabetização estava, sim, em busca de um método. Também na prática escolar essa busca esteve, sem dúvida, intensamente presente nas décadas de 1950 e 1960, e, certamente, persistiu nos anos 70 (o desprestígio da questão do método de alfabetização atingiu a área científica anos antes de chegar à escola, às salas de aula em que se alfabetiza ou se tenta alfabetizar). (2008, p. 86)

As práticas educativas que dominaram nossas escolas desde antes dos anos 70 se preocupavam apenas com conteúdos de forma fragmentada, com uma prática voltada para o treinamento de exercícios. Até mesmo a formação dos professores era voltada para esse objetivo.

A escola não levava em conta a realidade social de seus alunos, considerava-os desprovidos de conhecimento e considerava a língua como um simples instrumento de comunicação. Nas palavras de Cardoso (2005, p. 9), constituía “Um ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado à descontinuidade e fragmentariedade do livro didático – resumindo-se a técnicas de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura”.

Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa era voltado totalmente para o aspecto gramatical e a alfabetização em si era um fim. Por muitos anos, a cartilha foi o principal material didático utilizado no processo de alfabetização, cujo único objetivo era ensinar às crianças a norma padrão, desprezando os conhecimentos prévios que os alunos traziam.

À escola cabia o papel de norteadora e detentora do conhecimento, ou seja, instituição responsável por promover a instrução dos estudantes e assim trazê-los à luz da sabedoria. O ensino era totalmente centrado nos professores e o aluno apenas executava prescrições fixadas por eles. A função do professor era garantir que o conhecimento fosse adquirido independente da vontade, interesse ou compreensão do aluno, pois acreditava-se que sem tais conhecimentos suas oportunidades de participação social estariam reduzidas.

O único instrumento utilizado para avaliar eram os exames, que exigiam a exatidão da reprodução dos conteúdos, atestavam a capacidade dos alunos em reter e acumular conhecimento. O ensino era elitista, destinado a uma pequena parte da população de classe média, tendo como público crianças com certo poder aquisitivo, com acesso à cultura, a livros, cujas famílias entendiam a educação como possibilidade de manutenção do sistema de estratificação social.

Diante desse público, restava à escola limitar-se a ensinar regras. Como bem observa Soares, fazia sentido preocupar-se com as normas gramaticais:

Esse ensino da língua quase exclusivamente ao ensino da gramática não parecia inadequado em uma escola que existia predominantemente para a burguesia: esta, já falante do dialeto de prestígio social (a chamada “norma padrão culta”), esperava do processo de escolarização, além da alfabetização, apenas o conhecimento (ou mesmo o reconhecimento) das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio. (SOARES, 2008, p. 101)

Com a democratização do ensino nos anos 60, quando as crianças das camadas sociais mais populares começam a chegar à escola, surge a necessidade de repensar o ensino tradicional da língua. A educação passa a ser direcionada para o mercado de trabalho, dá-se início então ao ensino técnico, objetivando capacitar e inserir os jovens no mundo do trabalho.

Segundo Soares (2008), o sistema educacional passa a ter como objetivo fornecer recursos humanos, voltados para o desenvolvimento industrial e, a disciplina de Língua Portuguesa passa a designar-se Comunicação e expressão, nas quatro primeiras séries e Comunicação em Língua Portuguesa, nas quatro últimas séries. Os objetivos do ensino da língua portuguesa passam a ser pragmáticos e utilitários, visando um sujeito capaz de se expressar e se comunicar de forma adequada para o trabalho. A mudança na legislação dos ensinos então, embora não mencione em seu texto a nova clientela, reconhece a necessidade de um ensino voltado à qualificação para o trabalho:

[...] a Lei introduziu a qualificação para o trabalho, como objetivo do ensino então denominado de 1º e 2º graus: é atribuída ao sistema de ensino a função de fornecer recursos humanos para o desenvolvimento industrial. Coerentemente, os conteúdos curriculares e seus objetivos ganham um sentido fundamentalmente instrumental. Assim, a disciplina que até então se chamava Português, ou Língua Portuguesa, passa a denominar-se, no 1º grau, *Comunicação e Expressão* (quatro primeiras séries) e *Comunicação em Língua Portuguesa* (quatro últimas séries). A Lei estabelecia que à língua nacional se deveria dar especial relevo, como *instrumento de comunicação* e como *expressão da cultura brasileira* (grifo meu). (SOARES, 2008, p. 102)

Ainda sobre a democratização do ensino e inserção das crianças pobres à escola, Cagliari (1998) observa que o fato de a criança ser pobre não significa incapacidade de aprender, ou privação de inteligência, mas tal não era o tratamento dispensado a essa parcela da população no início da democratização da escola, fato que elevou o índice de reprovação:

Até o advento do ciclo básico, na década de 80, a média de reprovação na primeira série era de cerca de cinquenta por cento. Apesar de todos os

esforços para superar essa situação, a média de reprovação sempre se manteve por volta de cinquenta por cento. (CAGLIARI, 1998, p. 27)

O alto índice de reprovação, ocasionado pela dificuldade em aprender a linguagem que se ensinava na escola, fez com que muitos alunos abandonassem os estudos. Apesar de o acesso ao ensino fundamental ter se tornado um direito, a maioria dos alunos não conseguia permanecer na escola. O sistema educacional, contrariamente à proposta de democratização, aumentou o índice de exclusão social.

Quando permaneciam na escola por um longo período, os alunos desenvolviam capacidades leitoras muito limitadas, o que nos leva a refletir sobre as possíveis causas: desinteresse por parte dos alunos ou ineficácia das práticas de ensino oferecidas pela escola?

Grande parcela do fracasso e da exclusão escolar está relacionada às questões socioeconômicas e ao equívoco de se trabalhar leitura e escrita como representação da fala. Deu-se início, então, ao fracasso da alfabetização nas escolas brasileiras. Para Soares (2008), esse fracasso motivou os estudos de linguistas e pesquisadores a respeito do assunto:

São, sobretudo, de natureza sociolinguística os estudos linguísticos que se vêm desenvolvendo sobre a alfabetização. É que, estando o fracasso escolar em alfabetização maciçamente concentrado nas crianças pertencentes às camadas populares, não há como negar que esse fracasso se deve, fundamentalmente, aos problemas decorrentes da distância entre a variedade escrita do dialeto padrão e os dialetos não padrão de que são falantes essas crianças. (SOARES, 2008, p. 64)

A alfabetização, centrada nos aspectos gramaticais, resumia-se na aquisição de conhecimentos de leitura e escrita como código. Considerava-se até então uma única forma “correta” de língua, chamada de “norma culta”.

Na década de 80, o desenvolvimento das pesquisas e as publicações no campo da linguagem com a teoria sociointeracionista de Bakhtin e Vygotsky, este último no campo da psicologia da aprendizagem, assim como com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que embora pertençam ao construtivismo, nos serão de grande valia, pois ambas as teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem. Tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento. Não nos cabe aqui comparar correntes epistemológicas, nossos estudos priorizam a compreensão do processo de aprendizagem, reconhecemos que tanto o construtivismo como o sócio

interacionismo são importantes nessa busca e, apesar de darmos mais enfoque ao sociointeracionismo, reconhecemos a importância dos estudos de Ferreiro e Teberosky, que assim como Vygotsky, possibilitam um novo olhar para a questão do ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere ao ensino de língua materna na dimensão da leitura e da escrita, particularmente no processo de construção da escrita pelas crianças, em seu processo de alfabetização.

Para Soares (2008), a alfabetização concebida como um fim em si resultou, por muito tempo, em um processo de “desaprendizagem”, ao não levar em consideração a relação de interação entre autor e leitor e limitar-se aos aspectos estruturais da língua. Do mesmo modo, Ferreiro (1990) mostrou preocupação com métodos que não valorizavam os conhecimentos dos alunos.

Atualmente, graças aos avanços das pesquisas, temos a possibilidade de refletir e repensar as práticas de alfabetização. Há um consenso de que o método é importante, mas não é a solução para ensinar a língua materna. É preciso levar em conta o sujeito como promotor de sua própria aprendizagem. As estratégias, para se atingir os objetivos, são importantes, mas não são únicas. O principal agente de todo o processo não é o método e sim a própria criança, ativa, que constrói seu conhecimento.

3.1. DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

O conceito de letramento surge, então, como um “apelo” para que a escola deixe de priorizar práticas mecanicistas de cópia, soletração, uso de textos artificiais e repense sua prática, voltando o olhar para as necessidades sociais e passe a alfabetizar preparando para o mundo e não só para o mercado de trabalho ou só para a própria escola.

Começa-se a entender que a alfabetização é um processo complexo que envolve diferentes questões: contexto cultural, contexto familiar, material didático, formação de professores. Todas essas questões passam a ser levadas em conta na reflexão sobre como proporcionar condições para a aprendizagem. A alfabetização passa a ser vista como um instrumento capaz de promover a interação do sujeito com o meio em que vive, como um instrumento para adquirir conhecimentos e se impor socialmente.

Os estudos sobre alfabetização na área da linguística buscaram e ainda buscam explicar e identificar as diferenças entre fala e escrita e o papel de ambas em determinadas sociedades, levando em conta as variedades linguísticas. Street (2014), em seus estudos a respeito dos letramentos também menciona as relações estruturadas entre língua falada e escrita, para ele, não se deveria exigir aspectos estruturais de produção de textos isolados das modalidades falada e escrita, mas ambas deveriam ser explicadas dentro do contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas. Kleiman (2014, p. 30) também fala sobre a necessidade de um novo olhar para essa relação entre oralidade e escrita:

Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar.

Segundo a visão do letramento, fala e escrita não podem simplesmente serem descritas por suas diferenças, mas suas relações devem ser investigadas e conceitualizadas levando em conta o contexto social em que ocorrem.

Tendo em vista a importância da escrita nas diferentes sociedades, uma vez que apresenta diferentes funções: expressar pensamentos, sentimentos, comunicar, pode-se dizer que é um instrumento essencial na vida das pessoas, ou conforme as palavras de Teberosky (1990, p. 21), “a escrita é uma das mais antigas “tecnologias” que a humanidade já conheceu. Serviu e tem servido para muitas finalidades, de religiosas a políticas, de literárias a publicitárias”. A escrita e a leitura são instrumentos de poder que, dependendo da forma como são utilizadas, podem manipular, convencer ou instruir.

Alfabetizar partindo de palavras ou frases é uma experiência pouco significativa para as crianças. Segundo Teberosky (1990), grande parte do desenvolvimento da linguagem não se realiza na palavra ou frase, mas no discurso. Tendo-se entendido a complexidade de se alfabetizar, a escola deveria seguir rumo a um caminho que priorizasse os conhecimentos do aluno, levando em conta as funções da escrita.

Franchi (2012) constata que o conhecimento do código e seu domínio são fundamentais para o acesso à escrita, porém, é necessário trabalhar com a mesma intensidade atividades que promovam a participação da criança em diferentes situações de uso de leitura e escrita em práticas sociais:

Assim, um alfabetizar letrando não se constitui num processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considerá-lo nesse quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo. Isso, porém, não implica uma desconsideração dos aspectos técnicos e manipulativos da escrita. (FRANCHI, 2012, p. 21-22)

Dada tamanha importância da leitura e da escrita na vida das pessoas e da sociedade de um modo geral, a escola busca, hoje, não apenas ensinar tais conhecimentos, mas também mostrar o sentido deles no cotidiano das pessoas. Conhecimentos que podem causar muitos efeitos que vão desde informação, comunicação, expressão, diversão, capacidade de integração, até a ascensão social entre outros. A alfabetização, principalmente nos anos iniciais, merece especial atenção, pois por meio dela a criança se insere no mundo da leitura e da escrita logo cedo, o que contribui para o desenvolvimento de outras competências que dependem desse domínio.

Para Ferreira (1990), a alfabetização inicial é a única real solução para o problema da alfabetização, chamada pela autora de “remediativa” (de adolescentes e adultos), ou seja, quando alfabetizado na infância, nos primeiros anos escolares, as chances desse aluno ter sucesso escolar e não se evadir são maiores. A autora acredita ainda que os conhecimentos que envolvem essa aprendizagem influenciam o processo de alfabetização, não de um modo único, mas como um conjunto que envolve a representação alfabética da escrita, a concepção de quem ensina e a concepção de quem aprende.

A linguagem escrita vai muito além da codificação e decodificação. Mesmo que as crianças saibam falar corretamente isso não garante que consigam ler e escrever. Ler e escrever não se resume na transcrição de sons:

Embora se saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação. Isto significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais da língua oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação; por que todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a “classes” diferentes; por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras; por que se introduzem diferenças na representação por conta das semelhanças conceituais, etc. (FERREIRO, 1990, p.15 -16)

A escrita concebida como um código faz com que ela se torne uma simples obtenção de uma técnica, um fim em si mesmo e não um meio. Na perspectiva do letramento, a aquisição da língua passa a ser entendida como um processo de longo

prazo e que está relacionado com a própria constituição do sujeito e sua inserção na sociedade, visando autonomia e espírito crítico. Desse modo, temos hoje a concepção que, na prática escolar, alfabetização e letramento são indissociáveis, pois na medida em que a criança aprende a ler e a escrever ela conhecerá diferentes gêneros discursivos e passará a participar de forma mais integrada da sociedade e, conforme vivencia práticas letradas, se alfabetiza de maneira mais contextualizada.

O termo letramento é recente na educação. Surgiu no Brasil em meados dos anos 80, no discurso de linguistas e estudiosos da educação. Porém mesmo antes do surgimento do termo letramento, Emilia Ferreiro, em “Reflexões sobre a alfabetização” (1990), já menciona a necessidade de entender a escrita como construção de um sistema de representação e não somente como um código de transcrição, ou seja, entender sua função social, uma vez que ler e escrever fazem parte do cotidiano e ocupam parte das atividades diárias e, que não se trata apenas de um sistema de signos com significado em si mesmo, mas que, ganha significados graças ao contexto em que ocorre.

Kleiman (1995) observa que antes do termo letramento, a palavra alfabetização era usada para designar a ascensão das pessoas, no sentido de promover igualdade social, democratização do ensino e da cultura, porém, esse significado ficou restrito aos meios acadêmicos, ao contrário dos estudos a respeito do letramento que passaram a abordar outras esferas: política, étnica, cultural, socioeconômicas, desenvolvimento da ciência entre outras. O que significa dizer que o letramento não ocorre somente em atividades relacionadas à educação, e sim, em outras diversas atividades humanas.

Segundo Soares (2017), a palavra letramento surgiu juntamente com os novos fatos relacionados à educação, novas ideias e um novo olhar para os usos da escrita. Letramento é uma versão portuguesa da palavra inglesa *literacy*. “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra) como o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser...” (SOARES, 2017, p. 17). A palavra letramento é um vocábulo recente, complexo e que envolve vários estudos e conceitos. “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Esse novo modo de compreensão da escrita leva em conta seu valor social e cultural. O indivíduo letrado é capaz de se impor socialmente, entender o ambiente que o cerca e utilizar a escrita como um meio para isso. É nisso que consiste a diferença entre alfabetizado e letrado. Sendo que alfabetizado é o indivíduo que aprendeu a ler e a escrever, mas não adquiriu as condições necessárias para compreender a leitura e a escrita, de modo a incorporá-las em suas práticas sociais. Para Soares (2017), é recente a percepção de que não basta saber ler e escrever, que é preciso saber usar essa leitura e essa escrita para conseguir responder às exigências sociais.

A compreensão da necessidade de ensinar o sujeito a ler e a escrever, no contexto das práticas sociais, deu origem ao termo letramento. Contudo, letrar não é uma tarefa fácil e demanda algumas condições, Soares (2017), menciona duas: a primeira é que a escolarização da população seja real e efetiva. A segunda é que haja disponível material de leitura, ou seja, facilitar e ampliar o acesso à leitura.

Assim como Soares, Rojo (2009), também compreende a importância de proporcionar oportunidades para que o letramento aconteça. A autora cita a importância de ter acesso não só a materiais impressos como também a museus, teatros e mídias.

O modo de compreender o acesso à leitura e à escrita, no Brasil, também mudou. Hoje entendemos que apenas codificar ou decodificar uma palavra não garante ao sujeito a capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social.

Um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. (SOARES, 2017, p. 21)

Atualmente, as pesquisas têm se voltado significativamente para o estudo do letramento. Os progressos das pesquisas na área da psicogenética, associadas às pesquisas nas áreas da linguística, da linguística textual, análise do discurso, da sociolinguística, da psicologia, trouxeram transformações para a reflexão sobre o processo de alfabetização inicial.

Hoje há uma compreensão de que ser letrado vai muito além de ter o domínio da leitura e da escrita, é saber utilizar essa técnica que, abrange inclusive, o sujeito não alfabetizado, porém capaz de interagir com a leitura e a escrita indiretamente.

Um indivíduo pode não dominar a técnica da leitura e da escrita, mas pode conviver com elas, não necessitando, necessariamente, ser alfabetizado para ser letrado.

Alfabetizar, tão somente, pressupõe tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, o domínio de uma técnica baseada na relação entre fonemas, grafemas e estrutura linguística. Ter o domínio dessa técnica não significa usá-la de forma competente e frequente: “Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural” (SOARES, 2017, p. 37). A pessoa letrada é capaz de se relacionar de formas diferentes dependendo de suas necessidades, do contexto, da cultura, das pessoas que estão a sua volta.

O sujeito letrado é capaz de usar a língua com competência, pensar e refletir sobre diferentes assuntos, é capaz de ler em diferentes lugares em diferentes condições, além de ter um repertório de palavras muito maior, pois faz uso constante da leitura, o que influencia também em seu modo de falar.

Nesse sentido, a educação deve ter como objetivo a formação das crianças, principalmente no tocante à autonomia para adquirir conhecimento e competência comunicativa para resolver problemas e interagir socialmente. As práticas pedagógicas ganham novo significado que não apenas envolvem as crianças na apropriação do sistema de escrita, mas também as levam, desde o princípio do processo de escolarização, a vivenciar práticas de leitura e de escrita como práticas sociais relevantes para o seu desenvolvimento, pois estão contextualizadas em situações reais de uso.

Para Soares, o fracasso da alfabetização em nosso país se deve ao fato de o sistema educacional se preocupar tão somente em ensinar a ler e a escrever e não proporcionar oportunidades para que as pessoas tenham contato com a leitura.

O que ocorre nos países de Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas condições para ler e escrever: não há material impresso posto a disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se *letrado* em tais condições? (SOARES, 2017, p. 58)

Assim, quando todos tiverem acesso aos livros, revistas, jornais, livrarias e bibliotecas, nós viveremos em um país verdadeiramente letrado. Quando isso acontecer as pessoas terão necessidade da leitura e da escrita e tais práticas se tornarão, ao mesmo tempo, necessárias e prazerosas.

Partindo dos princípios sociointeracionistas, ler, escrever, ouvir e falar tornam-se objetivos fundamentais da Educação Básica. As práticas sociais, que estão diretamente relacionadas às práticas culturais, devem ser consideradas pela escola a fim de efetivar verdadeiramente o processo educativo. Para se alcançar tais propósitos é necessário, segundo o PCN de Língua Portuguesa (1997), promover atividades em torno de textos de circulação social: gêneros do discurso diversificados que levem a sistematizar os aspectos de apropriação do sistema de escrita e também refletir sobre seu uso oral e escrito, pois “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade” (BAKHTIN, 2011, p. 285). As reflexões de Bakhtin sobre a linguagem, que consideram a prática social constitutiva da mesma, não permitem pensar a escrita como uma prática impessoal e isolada da oralidade.

Na perspectiva de que a vivência social é imprescindível para a construção do conhecimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dialogando com os PCNs, prevê como um de seus componentes a Língua Portuguesa na área de linguagens. O Ensino da Língua Portuguesa na nova perspectiva divide o uso da língua em cinco campos de atuação que devem nortear o ensino da língua materna em todos os anos do Ensino Fundamental, centralizando os estudos da língua nos textos, sempre os relacionando a seus contextos de produção, desenvolvimento de habilidades e uso significativo da linguagem em atividades de leitura:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 63)

Por meio dos gêneros do discurso é possível situar e contextualizar os estudos da língua e seus aspectos linguísticos de forma clara, uma vez que os relaciona às escolhas de linguagem. O estudo da língua ganha sentido, pois leva a uma reflexão não apenas ao domínio de uma norma, mas também às possibilidades de linguagens adequadas aos propósitos de cada situação.

Teberosky (1990) também observou a importância do discurso para promover aprendizados a respeito da língua. A autora acredita que todos os acontecimentos importantes a respeito da linguagem, estudos científicos ou novas descobertas,

giram sempre em torno do discurso. O estudo da língua baseado nos gêneros discursivos ajuda a situar e contextualizar de forma clara os aspectos linguísticos a serem analisados, pois relaciona as escolhas linguísticas às intenções do autor. Desse modo, o estudo gramatical volta-se não somente para o domínio de uma norma, mas para a esfera das possibilidades de escolha de linguagem adequada aos propósitos dos usuários da língua em cada situação comunicativa.

3.2. AS MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

À medida que o analfabetismo foi sendo superado e um número cada vez maior de pessoas foi aprendendo a ler e a escrever e à medida que, simultaneamente, a sociedade foi se tornando cada vez mais centrada na escrita, houve a compreensão de que não basta apenas aprender a ler e a escrever. Volta-se a atenção para o que os textos representam no dia-a-dia das pessoas, o que as pessoas farão com a leitura e a escrita fora da escola. Então se passa a pensar nas práticas sociais de leitura e escrita, no contexto social e cultural em que essas pessoas estão inseridas.

Quando o termo letramento surgiu no início dos anos 80, os próprios autores o usavam como equivalente a alfabetismo. Segundo Rojo (2009, p. 98):

Podemos também dizer que, nos textos e pesquisas da década de 1980 no Brasil, alfabetismo e letramento (assim, no singular) recobriram significados muito semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos. Soares (2003 [1995]: 41), por exemplo, chega a afirmar que “o neologismo [letramento] parece desnecessário, já que a palavra vernácula alfabetismo [...] tem o mesmo sentido de literacy”. Como se vê, os vários sentidos da palavra literacy em inglês (alfabetização, letramento, alfabetismo) têm um papel nessa aparente sinonímia.

Conforme as pesquisas a respeito do assunto foram avançando, percebeu-se que os termos não diziam respeito à mesma coisa. Observou-se ainda que o termo letramento no singular restringia-se apenas ao uso escolar e ao uso valorizado por certas instâncias sociais. Outros tipos de letramentos e outras maneiras de usar a escrita na sociedade eram ignorados.

Os conceitos de letramento têm evoluído com os estudos, mostrando que tais concepções podem variar conforme as crenças, valores, culturas e história de cada grupo social. Por isso a proposta de usar o termo letramento no plural parece mais apropriada, pois se passou a observar e considerar também a realidade social onde acontecem os letramentos.

Street (2014, p.18), um dos precursores dos estudos a respeito de letramento, enfatiza a importância de se voltar o olhar para novas abordagens a respeito do tema. Uma delas diz respeito à abordagem da natureza social do letramento e outra ao caráter múltiplo das práticas letradas. Para o autor, nessa perspectiva não existe um letramento único e sim práticas de letramentos, que variam conforme os diferentes contextos.

Outra questão que levou o termo letramento a ser usado no plural é que o conceito implica em ter habilidades para compreender e se fazer compreender, convencer e interagir, mas em contextos particulares. Ser letrado não significa ter o domínio de todos os conhecimentos a respeito da língua; há contextos diferentes de letramento. Para Street (2014), o letramento não incide sobre pressupostos acerca da ignorância e da falta de autoconsciência crítica, mesmo pessoas “analfabetas” ou “iletradas” são capazes de administrar questões diárias, que supostamente exigiriam técnicas de leitura e escrita. No entanto, a falta de tais técnicas não é empecilho para realizarem suas atividades. O letramento é, portanto, muito mais amplo e complexo e está relacionado às condições sociais em que o sujeito está inserido. É preciso levar em conta o contexto social, provavelmente ele já tenha algum grau de letramento.

De fato, são muito poucas as culturas hoje em que não exista algum grau de letramento: as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a “ler” a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral (STREET, 2014, p. 36).

Ainda para o autor, as campanhas de alfabetização não levam em consideração, em suas palavras “letramentos locais”, que seriam as formas de leitura e escrita desenvolvidas em determinados grupos, conforme sua história, sua cultura e suas necessidades. Ao contrário, partem da condição prévia de que o público que se pretende atingir é analfabeto. Para Street “tem-se reconhecido com frequência que as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido” (2014, p. 37).

Nesse sentido, as pesquisas sobre letramento e alfabetização, que antes acreditavam se tratar de propostas para se trazer a luz e a consciência crítica aos que tinham menos conhecimento, começa a ter um olhar diferente: consideram-se

as circunstâncias em que o indivíduo está inserido e os conhecimento que possui e utiliza para interagir socialmente.

A leitura e a escrita são práticas muito antigas em nossa sociedade e usadas constantemente em diferentes situações, por isso, atualmente, não somente o letramento praticado na escola tem sido considerado, mas também os diferentes letramentos que ocorrem fora dela. Como no exemplo citado por Rojo:

Josias, 22 anos, vestido com uma calça caqui esfarrapada e uma camiseta regata branca cheia de buracos, aproxima-se de meu carro parado no sinal e pendura no espelho um saquinho de balas de hortelã em que há grampeado um bilhete com os seguintes dizeres: “Sou pai de família e estou desempregado. Vendo balas para sustentar meus filhos. Compre um saquinho. Somente R\$2,00”. Leio o bilhete e compro as balas – práticas de letramento. (2009, p. 96)

Nessa situação, essa prática do letramento é muito útil porque o jovem não precisa se expor e pode ao mesmo tempo vender suas balas para mais de um motorista. A principal diferença entre alfabetismo e letramento é que este se refere à prática, ao uso real da leitura e da escrita, enquanto alfabetismo está mais relacionado ao domínio do código.

Também no Brasil as pesquisas iniciadas na década de 1980 buscaram explicar e diferenciar alfabetismo e letramento. Para Kleiman:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacavam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (1995, p. 15)

Soares (2008) define alfabetismo como “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”. Para ela, o conceito de alfabetismo é muito complexo, pois envolve não somente as técnicas de leitura e escrita, mas também várias competências e habilidades de leitura e escrita. O alfabetismo se difere do letramento na medida em que apresenta um objetivo individual ligado estritamente às capacidades de cada sujeito, enquanto o letramento abrange todos os usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Quando falamos em práticas sociais do letramento estamos falando do uso das técnicas de leitura e escrita em diversas situações: quando usamos uma lista de compras no supermercado, quando lemos um cardápio em um restaurante, quando nos orientamos pelas placas de trânsito, entre outras centenas de situações; atividades que parecem tão banais e que fazemos de forma automática sem nos

darmos conta que se tratam de práticas de letramento. Há um poema citado por Soares (2017) que define bem o termo letramento:

O que é letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compra, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

[...]

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

(McLAUGHLIN, 1996, apud SOARES, 2017, p. 41).

Além dessas práticas simples do uso da leitura e da escrita, há outras que envolvem o uso de tecnologias, burocracias, mídias e que, segundo Kleiman (1995), possibilitam o acesso ao poder, uma vez que capacitam para o convívio, para a atuação política e social, cultural e econômica, a leitura ultrapassa os muros da escola, transformando a visão de mundo.

Os estudos linguísticos sobre as relações entre fala e escrita, os questionamentos sobre o significado da alfabetização e sua aquisição fundamentalmente escolar geraram um desafio para os pesquisadores, que passaram a refletir e repensar a escrita, partindo de outros pontos de vista: histórico, cultural, social, antropológico e a relação de poder que a leitura e a escrita podem exercer.

Os estudos de letramento no Brasil sofreram forte influência das obras de Bryan Street. Para Rojo (2009), as obras do autor foram um divisor de águas nos estudos sobre letramento. Street (2014) propõe dois enfoques de estudo, os quais denomina de autônomo e ideológico. O conceito de letramento autônomo pressupõe

um modo único de letramento, em que a escrita é considerada um produto suficiente por si só, que não depende dos contextos em que foi produzida para ser interpretada e se distingue da oralidade. Um modelo que se encaixa perfeitamente em uma sociedade que entende o domínio da leitura, da escrita e de outras práticas letradas como competências individuais consideradas fundamentais. Já o conceito de letramento ideológico pressupõe e leva em consideração as diferentes realizações do letramento, relaciona a aquisição da escrita na escola às estruturas culturais e ao poder que essa ferramenta pode trazer. Nesse modelo, os aspectos técnicos de leitura e escrita são importantes, mas estão sempre inseridos em práticas sociais particulares.

O modelo autônomo, segundo Rojo (2009), diz respeito a habilidades individuais que o sujeito aprende e de forma gradual os desenvolve. Ainda segundo a autora, o enfoque ideológico está diretamente relacionado às práticas culturais de leitura e escrita, ou seja, enfatiza a natureza social do letramento, reconhecendo a existência de múltiplos letramentos praticados em contextos verdadeiros. Os estudos sobre letramento têm envolvido um campo cada vez mais amplo, a prática social, numa perspectiva que leva em conta as diferentes culturas. “O conceito “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18).

Os avanços nos estudos têm mostrado que o letramento está diretamente relacionado e é uma consequência das condições sociais, por isso o contexto social tem sido considerado de grande importância para se desenvolver programas de letramento. Os estudos seguem na compreensão de que não há um único letramento, mas vários.

Para Street (2014), os letramentos estão ligados a aspectos culturais, ideológicos e epistemológicos. O autor menciona a existência do letramento na Inglaterra medieval com objetivos de dominação da população nativa, ao que ele chama “letramento colonial”.

Na maioria dos exemplos do colonialismo, se descobre, de igual modo, que os povos subjugados tinham alguma familiaridade com o letramento, sobretudo, nos casos de grupos muçulmanos e outros com religiões do “Livro”. É de se esperar que se encontrem processos complexos semelhantes de adaptação, resistência e encapsulação quando formas estrangeiras de letramento são introduzidas em tais contextos (STREET, 2014, p. 52).

O autor acredita que mesmo nos dias atuais isso também acontece mesmo em países que não são mais colônias, mas onde o governo é o principal responsável pelo letramento da população e os especialistas responsáveis por esse letramento são oriundos de classes sociais diferentes dos considerados não letrados e por isso acabam por impor seu letramento a essas pessoas. Para o autor, essa situação é, na verdade, a reprodução do “letramento colonial”.

A principal mudança na forma de ver e entender o letramento é acabar com o conceito de que os “iletrados” são diferentes dos “letrados”, essa divisão não pode existir. Segundo Street, a “grande divisão” letrados x iletrados vêm sendo revista:

No entanto, é de se esperar que o trabalho no campo dos estudos do letramento no final dos anos 1980 e início dos anos 1990[...] Conduza pesquisadores e agentes de programas de alfabetização a desenvolver teorias mais complexas do letramento que rejeitem a noção da “grande divisão”. (STREET, 2014, p. 38).

A dicotomia letrado - iletrado também é observada por Kleiman (1995). Para ela, tal divisão origina-se em estudos empíricos e etnográficos que se preocupam e se baseiam nos modos como grupos letrados e grupos não letrados resolvem problemas. A autora menciona pesquisas realizadas com grupos escolarizados e grupos não escolarizados e comenta os resultados obtidos:

Os resultados da pesquisa desses autores apontam claramente que o tipo de “habilidade” que é desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita. Assim, o desenvolvimento de “habilidades cognitivas” que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização, pois foram apenas os sujeitos escolarizados, que conheciam a escrita inglesa, os que demonstraram diferenças significativas sistemáticas quanto às formas de resolver tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico dedutivo, memorização. (KLEIMAN, 1995, p. 25).

Pode-se entender que do ponto de vista do modelo autônomo toda a capacidade de aprendizagem está exclusivamente ligada à escrita adquirida na escola. Como as pesquisas vêm mostrando, o letramento é bem mais complexo e envolve muitas outras questões do que o modelo autônomo supõe. Nos resultados das pesquisas citadas por Kleiman, por exemplo, é possível notar que nas tarefas realizadas tanto pelos grupos letrados como pelos grupos dos não-letrados, são vários os fatores envolvidos na realização das atividades. O grau de dificuldade para realizá-las, no entanto, depende das experiências individuais de cada um. Para Kleiman (1995), o modelo autônomo leva à reprodução do preconceito ao comparar grupos letrados com não-letrados.

Desde seu surgimento, o termo letramento passou a relacionar-se diretamente à educação. Hoje há um consenso de que se trata de algo muito mais amplo e complexo e que não diz respeito somente à escola e sim a um conjunto de práticas que acontecem também fora dela. Nesse sentido, conforme Kleiman (2014, p. 20) “pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização...”.

Ao contrário das atividades desenvolvidas pela escola, as pesquisas sobre letramento têm mostrado que as práticas de letramento estão fundamentalmente ligadas a práticas de leitura e escrita e que o letramento oferecido por essa instituição não é superior aos demais letramentos encontrados em diferentes comunidades. No entendimento de Street, o que se tem percebido é que nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas pela escola há pouca discussão sobre os sentidos da linguagem, sobre as diferentes interpretações a respeito dos textos:

A apresentação escolar do texto, portanto, não problematiza seus sentidos e conteúdo, pois o foco é a forma. Definem-se problemas técnicos, atinentes à gramática e à sintaxe, e as soluções, uma vez dadas, são incorporadas a uma lista geral de regras e prescrições sobre a própria natureza da língua. (STREET, 2014, p.132).

Na maioria das vezes, o significado dos textos pouco importa, a preocupação é somente desenvolver e aprender a estrutura da língua e seus usos formais. A língua, nesses casos, é tratada como algo externo e suas regras e exigências devem ser aprendidas. Na perspectiva do autor, o “letramento escolarizado” tem os mesmos objetivos que a alfabetização, pois preocupa-se com a língua, suas regras e estrutura. O autor defende que o letramento não é único e homogêneo. Os diversos letramentos dependem de contextos para existir.

O letramento autônomo promovido pela escola é apresentado, nessa perspectiva, como solução para os problemas sociais: pobreza, desemprego, questões étnicas. Para tal modelo, a escrita e sua aquisição são processos neutros, que na maioria das vezes, não considera os contextos sociais; apenas realiza as atividades que julga necessárias para o desenvolvimento do aluno. Para Kleiman (1995), esse modelo de letramento se concentra mais na capacidade do aluno de aprender o que a escola acredita ser o mais importante para ele e aumenta a reprodução da desigualdade. Ao não levar em conta a realidade dos alunos, a escola acaba por tratá-los de forma homogênea. Desse modo, só serão bem

sucedidas na escola aquelas crianças que tiverem maior contato com livros, com pais e familiares preocupados com a educação, o que na maioria das vezes não ocorre com as crianças das camadas mais pobres.

O modelo autônomo, praticado pela escola, não leva em conta as práticas discursivas dos alunos, buscando substituí-las pelas práticas de prestígio, aquelas consideradas corretas pelas classes dominantes. Prioriza o ensino de habilidades para produzir uma linguagem voltada aos aspectos gramaticais e à norma culta da língua, ao contrário do letramento ideológico que tem como prioridade a aquisição da escrita como uma prática discursiva.

A evolução dos estudos sobre letramento tem mostrado que algumas concepções a respeito da leitura e da escrita são na verdade equivocadas e potencializam as desigualdades sociais. Cada vez mais, tem se compreendido que a linguagem escrita está diretamente envolvida com a linguagem falada. Esta, por sua vez, se faz presente desde o nascimento do sujeito; é inquestionável, portanto, que ao iniciar sua vida escolar a criança já domina a língua oral, as habilidades comunicativas variam, é claro, dependendo do meio social em que convive, mas independente disso, a criança é capaz de interagir, de se expressar, sabe que existem regras na conversação, portanto, a fala influencia fortemente a escrita.

Partindo deste pressuposto, utilizar os conhecimentos que as crianças trazem consigo é de grande valia. Os contextos sociais variam, mas a escola precisa reconhecê-los e se ajustar a essas diferenças. Agindo dessa forma e valorizando os letramentos externos o desempenho tende a melhorar.

Na prática escolar, a alfabetização e o letramento são indissociáveis, pois na medida em que a criança aprende a ler e a escrever ela conhecerá diferentes gêneros discursivos e passará a participar de forma mais integrada na sociedade. Desse modo, é importante que a escola trabalhe com atividades voltadas para o código escrito dentro de atividades significativas que levem em conta as funções e usos da escrita. É possível, assim, unir letramento e alfabetização, trabalhando ao mesmo tempo as funções da escrita e questões de aprendizagem do código escrito.

Ao trabalhar alfabetização, na perspectiva do letramento, devemos levar em conta as interlocuções na sala de aula, a realidade social e cultural dos alunos, mas não se limitar apenas a isso e sim abrir novas possibilidades de conhecimento de novas e diferentes realidades, inclusive aquelas que não necessariamente exigem o

uso da escrita e da leitura tradicionais, pois como os estudos vêm mostrando, os letramentos não se resumem somente a esses usos, envolvem também imagens, sons, o que vem sendo chamado de multimodalidades de letramento, como nota Rojo:

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e a circulação da informação. O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores, mas também celulares, tocadores de mp3, TVs digitais, entre outras) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos. (2009, p. 105)

Entre as mudanças mencionadas, Rojo cita a intensificação e diversificação da circulação da informação, a redução das distâncias espaciais, a redução das distâncias temporais e os múltiplos modos de significar promovidos pelas diversas mídias.

Com os avanços das tecnologias, essa multimodalidade tem estado cada vez mais presente no cotidiano das pessoas e a tendência é que a escola incorpore cada vez mais o multiletramento em seu trabalho. Nesse sentido, o currículo, que antes era voltado somente para textos escritos, tende também a ser revisto a fim de contemplar os novos letramentos que envolvem imagens, sons, animações e não somente letras.

As tecnologias são novas ferramentas que produzem diferentes letramentos e por isso devem estar previstas no currículo, uma vez que não se pode mais ignorá-las, pois estão presentes mesmo nas comunidades mais carentes. Tal movimento impulsiona uma mudança também no modo de ensinar, pois muitas vezes os alunos têm mais informações a respeito das novas tecnologias do que o próprio professor.

A ideia, como já evidenciada há muito tempo pela teoria sociointeracionista de Vygotsky, é que professores e alunos trabalhem de forma cooperativa, não se pode mais entender o ensino como era visto no passado, quando o professor detinha o conhecimento e transmitia aos alunos. Os estudos sobre letramento seguem mostrando que, no futuro, o ensino da Língua Portuguesa se relacione cada vez mais com as outras disciplinas e que cada vez mais o aluno seja o protagonista de sua aprendizagem.

No próximo capítulo, veremos como o letramento literário torna possível a apropriação da literatura enquanto linguagem, como as práticas de leitura tornaram-se fundamentais para a vida social e profissional e, finalmente, como a poesia, um

gênero complexo, é capaz de, conforme Souza (2012), exercer várias funções básicas na escola como: suporte à alfabetização, auxílio à formação da leitura em geral e fomento ao letramento literário.

4. LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIOS: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM

O que é bom (Homenagem a Ziraldo)
"Ler (na escola ou no lar)
É melhor do que estudar."
Estudar pode ser chato -
Aprender é um barato!
[...]

(Tatiana Belinky)

Escolhemos o poema *O que é bom* de Tatiana Belinky, para iniciar nossa reflexão sobre a importância da leitura literária. De forma bem humorada, Belinky nos provoca "Ler é melhor do que estudar". Para a autora, a criança quer aprender o mundo com ouvidos, olhos, mãos, com o corpo todo. Ela quer aprender e não decorar coisas. É notório que a leitura pode nos propiciar muitas aprendizagens. Partindo desse pressuposto, nossas ponderações neste capítulo levarão em conta a importância do letramento e da leitura literária como meio de promover aprendizagem de modo mais espontâneo, cativante e proveitoso.

Nossas reflexões sobre leitura e letramento se darão sob as concepções de literatura, de texto literário e das funções da literatura e sua relação com a oralidade, noções que nos nortearão, dentro dos estudos do letramento, para a perspectiva de letramento literário. Cosson (2018) observa que o termo letramento literário aponta para uma concepção maior do uso da escrita, que vai além das práticas usuais. Refere-se não apenas às habilidades de leitura e escrita, mas à apropriação da escrita e das práticas sociais que estão relacionadas a elas:

O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2018, p.12)

Tomamos como ponto crucial para esta pesquisa o letramento literário, pois acreditamos que a leitura literária, assim como preconiza Candido (1995), é um direito indispensável ao ser humano. A literatura é capaz de nos fornecer respostas aos questionamentos da vida, resposta que nem sempre sozinhos somos capazes de formular. Ao mergulhar no mundo da leitura nos sujeitamos à linguagem e expomos nossa incompletude. Acreditamos nessa capacidade que a leitura tem de completar, de preencher, de modificar, ampliando nossos conhecimentos e nossas perspectivas a respeito de variadas situações. Para Corrêa e Martins (2007, p. 8) a literatura "mesmo sem ser produzida exclusivamente para ensinar algo, proporciona

aos leitores saberes. Saberes esses que se movem, se entrecruzam, se somam, se multiplicam, se dividem e, por que não, se subtraem”.

Nesse sentido, cada vez mais temos a noção de que o letramento literário, conforme observa Goulart (2003), está relacionado diretamente a diferentes campos do conhecimento, vivemos em uma sociedade letrada e, mesmo os sujeitos não escolarizados são atingidos de algum modo por esse fenômeno. Ao fazer essa afirmação, a autora leva em conta a variedade de língua, a presença da polifonia e dialogismo nos diferentes grupos sociais. A noção de polifonia, observada por Bakhtin, segundo Goulart (2003), leva em consideração as diferentes visões de mundo, palavras e histórias que dialogicamente se constituem no social:

No movimento de interação social os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), que ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as contrapalavras, as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante. É então num emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais. (GOULART, 2003, p. 38)

Para Goulart (2003), a compreensão de polifonia é essencial para entender a teoria do letramento, uma vez que este se relaciona diretamente com as práticas sociais orais ou escritas, seja no cotidiano ou em outras esferas sociais. As palavras, faladas ou escritas, e a forma como cada sujeito as entende compõem os discursos de cada um. Dessa forma, a autora afirma que a compreensão das palavras implica um contexto concreto, uma enunciação particular produzida em determinada esfera social. Considerando que, cada vez mais, os estudos vêm mostrando a estreita relação entre letramento e educação. Goulart (2003) observa, no processo de alfabetização, a importância de as atividades com textos literários mostrarem aos alunos as diferentes formas de entender e organizar a realidade a sua volta. A autora ressalta ser fundamental que as crianças aprendam o que a escrita faz com elas e o que podem fazer com a escrita. Para tanto, a escola deve considerar e fazer com que o conhecimento do aluno dialogue com o conhecimento valorizado socialmente. Rojo também reconhece que:

Mais recentemente, a partir dos anos 1990, a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/ textos. (2009, p. 79)

Todos os estudos a respeito de letramento convergem para a estreita relação entre letramento e educação. Cosson (2018) observa que a leitura de textos literários na escola não deve realizar-se somente como entretenimento, tampouco

como reforço às habilidades linguísticas. Nessa perspectiva, buscaremos refletir sobre a importância da leitura literária na escola e como tornar seu ensino mais significativo, uma vez que entendemos, como Cosson, que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando ou expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (2018, p. 120)

O ensino da literatura deve refletir o processo de formação de um leitor competente a ponto de, como analisa Cosson (2018), dialogar no tempo e no espaço com sua cultura; um leitor capaz de se reconhecer como integrante ativo de uma comunidade leitora.

Candido (1995) enfatiza o papel fundamental da literatura como formadora da personalidade. Para ele, a literatura é pujante, capaz de permear nosso subconsciente e nosso inconsciente, ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita” (CANDIDO, 1995, p. 243).

A longa história da literatura na escola e seu desenvolvimento até a teoria do letramento nos permitirá compreender sua verdadeira função na formação de leitores competentes, sendo aporte também para a alfabetização. Portanto, as reflexões sobre a literatura constituirão o fundamento para o foco desse nosso trabalho com o letramento literário, tendo por base a poesia, sua função social e como a linguagem poética, carregada de significado e reflexão, pode promover situações de aprendizagem. Consideramos importante a reflexão sobre alguns desafios que se fazem presentes entre professor e literatura, especialmente ao que tange a poesia “tendo em vista que a poesia é dos gêneros literários mais distantes da sala de aula, a tentativa de aproximá-la dos alunos deve ser feita de forma planejada” (PINHEIRO, 2007, p. 25). O autor sustenta grande parte deste item da pesquisa, orientando o trabalho por caminhos que mostram maneiras de vencer os entraves encontrados na escola. Assinala ainda várias condições essenciais para a aproximação entre poesia e aluno. Ter consciência dos desafios à nossa volta nos permite planejar nossas ações e tomar alguns cuidados para que a realização do trabalho ocorra de forma significativa.

4.1. O LUGAR DA LITERATURA E O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA

A literatura, segundo Candido (1995), é a arte capaz de ativar a imaginação e conhecimento do outro e de si mesmo. Vejamos como o autor contribuiu grandemente para a reflexão sobre literatura, considerando não somente questões de ordem didática, mas também como fator relevante para a formação humana:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 242)

Assim como afirma Candido, o dia a dia na sala de aula nos mostra que a literatura está presente no cotidiano das crianças, seja por meio da música, dança, brincadeiras ou jogo de palavras. Lima e Militão ressaltam que:

O foco da literatura é sempre o humano em suas contradições, desejos, temores, angústias, fracassos. Nesse sentido, a leitura do texto literário instaura movimentos de compreensão de si e do outro, representando, assim, uma potência de reflexão ética e de transformação das realidades individual e coletiva. (2017, p. 138)

Temos consciência, assim como Lima e Militão (2017), de que a leitura literária exige um posicionamento subjetivo, em que o leitor deve interagir dispondo-se à fantasia. Desse modo, confiamos que a poesia, inclusive na modalidade oral, no contexto pedagógico constitui importante oportunidade para que os jovens leitores apropriem-se desse valioso patrimônio cultural e literário, considerando que os modelos ou formas poéticas já se fazem presentes antes mesmo da entrada para a escola e, assim, esse patrimônio oral proporciona, ao mesmo tempo, momentos de descontração e gosto pela cultura e folclore. A poesia apresenta-se favoravelmente para entusiasmar os jovens leitores para que possam dominar outros modos de dizer, de expressar e de pensar.

Partindo desses pressupostos e, concordando com Lima e Militão (2017), compreendemos que a experiência literária pode ser um meio de despertar o desejo da criança de participar de uma sociedade letrada, potencializando sua criatividade e a vontade de se alfabetizar, uma vez que a recompensa por esse esforço estará garantida pelo universo mágico e lúdico oferecido pela literatura. Tomemos como exemplo *Acalanto*, poema de Elias José, que traz um diálogo intertextual com a cantiga popular *Boi da cara preta*:

*Boi, boi,
boi do Pará,*

*vem pegar esse neném
que não quer se calar*

*Boi, boi,
boi do Rio,
vem pegar esse neném
que nem liga pro frio*

*Boi, boi,
boi da Bahia,
vem pegar esse neném
que gosta da titia*

*Boi, boi,
boi do Maranhão,
vem pegar esse neném
que é bezerro chorão*

*Boi, boi,
boi não sei de onde mais,
não pega mais o neném
que ele já dorme em paz.*

Os jogos verbais presentes nessa composição, além de proporcionar uma agradável iniciação à produção de rimas (Rio/ frio, Bahia/ titia), sensibilizam as crianças para o ritmo dos versos. A estrutura simples e repetitiva permite que o modelo seja reproduzido, acrescentando-se novas cidades e respectivas rimas. As cantigas, assim como as demais formas poéticas de tradição oral, constituem também a literatura, como afirma Candido (1995) e se fazem presentes já no seio familiar.

Para Candido (1995), não há ninguém que possa viver sem literatura; ela está presente em todos os homens, seja alfabetizado ou não e se manifesta de diferentes formas como uma necessidade universal, um fator indispensável de humanização. Para se produzir arte literária não basta fazer uso de palavras, trata-se de algo mais intenso com significados profundos. A literatura se manifesta em cada cultura de diferentes maneiras, orientada pelas crenças, regras e sentimentos de cada sociedade.

O autor observa que a leitura literária é um instrumento de capacitação do sujeito em relação às demais habilidades, além de ser o suporte para o pleno exercício da cidadania, que nos permite assumir uma postura mais crítica do mundo. Dessa forma, a literatura se constitui num importante instrumento de instrução e educação. Ela é a representação da realidade e, nas palavras de Candido (1995), nos fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Não se trata de algo simples, mas complexo. Nesse ponto, Andruetto (2017, p. 80) concorda com

Candido (1995), ao dizer que “a literatura não nos leva à simplificação da vida, e sim à sua complexidade, evitando o pensamento global, uniforme, para ir em busca da construção de um pensamento próprio”.

Ainda segundo os autores, não há dúvidas de que a literatura nos proporciona um elo entre o real e o ideal, a esperança de uma vida melhor, nos dá ânimo para seguir na busca de uma existência mais significativa e consciente da relação que temos com nós mesmos e com o mundo. A leitura literária promove um encontro na medida em que nos afeta e nos mostra caminhos de conhecimento, por isso desempenha um papel fundamental no nível individual e coletivo do aluno, contribuindo para o enriquecimento pessoal.

Segundo Candido, a obra literária, enquanto objeto, nos proporciona organizar nossa própria mente, sentimentos e nossa visão de mundo, ou seja, “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 1995, p. 246). Para o autor, isso acontece desde as formas mais simples de literatura como a quadrinha, por exemplo, até as mais elaboradas. A mensagem é sempre transmitida por meio de um código, essa é a condição essencial para a produção de efeito. O autor destaca que as palavras organizadas representam muito mais do que um código, elas transmitem uma mensagem capaz de nos tocar.

Essa capacidade potencial que a literatura tem de nos tocar profundamente a ponto de nos mudar e fazer refletir sobre as formas de enxergar determinadas questões, de ressignificar nossas crenças e opiniões, é possível graças à organização das palavras:

O conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO, 1995, p. 246)

É a experiência de cada leitor que determina como esse caos interior se organizará e como causará determinadas mudanças. Palavras e seus significados, na forma como são usadas, podem transpor as barreiras do tempo e atingir a qualquer pessoa, independente da época em que foi escrita, assegurando sua permanência e generalidade.

Candido (1995) ressalta que todas as produções literárias são capazes de satisfazer as necessidades humanas, por isso são uma necessidade universal e todas as pessoas, independente de classe social, crenças ou cultura, têm direito a elas. O autor explica ainda que humanização diz respeito a condições essenciais como capacidade de reflexão, aquisição de conhecimento, capacidade de enfrentar os problemas reais, afinar suas emoções, colocar-se no lugar do outro e reconhecer a complexidade do mundo e dos seres a sua volta.

O autor menciona que, além dos conhecimentos subentendidos, há níveis de conhecimento intencional presentes na literatura, conhecimentos que foram previamente planejados pelo autor conforme suas crenças, ideologias e intenções e que, segundo ele, são assimiladas pelo receptor de forma consciente, fazendo com que tome uma posição diante desses conhecimentos. Nesses casos, segundo Candido (1995), a literatura ganha um caráter social, pois dedica-se a defender uma posição do ponto de vista ético, político ou religioso. Essas produções literárias partem de uma análise do universo social e buscam corrigir suas injustiças. Dessa forma, o autor pode expressar suas convicções, se posicionando diante do problema. Candido observa que, muitas vezes, valorizamos somente esta modalidade de literatura que nos faz refletir e nos posicionar diante de algum problema, no entanto, em sua compreensão, é arriscado afirmar que a literatura só exerce função quando assume essas posições. Para Candido (1995, p. 250):

De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social, só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto.

A literatura com maior capacidade humanizadora é, para Candido, a de maior qualidade, ao dizer isso o autor se refere às obras esteticamente mais elaboradas, acreditando que a organização literária pode determinar maior ou menor capacidade de humanizar, porém, reconhece que a obra de menor qualidade, embora com menor potencial, também atua e, que normalmente os movimentos literários são compostos por obras de alta qualidade e outras mais simples, que juntas influenciam nossas percepções e emoções.

A leitura literária, nesse sentido, é um convite à expressão de liberdade, que nos permite descobrir e compreender melhor nossas emoções. Essas questões estão muito presentes na vida de todas as pessoas, mas principalmente de nossos

alunos, pois ainda estão em processo de formação e, muitas vezes, encontram-se emocionalmente vulneráveis. A leitura literária proporciona aumentar as competências de cada aluno e minimizar suas fragilidades.

4.2. LEITURA LITERÁRIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Tendo em vista a importância da leitura literária e considerando que a literatura é uma manifestação artística e sua função, como bem observou Candido (1995), humanizadora, a nova Base Nacional Comum Curricular, documento normatizador da educação, embora não o delimite como um componente curricular específico considera sua prática essencial para o Ensino Básico.

A apresentação da literatura no documento se dá no desenvolvimento de competências e habilidades que agrega literatura à língua portuguesa. Apresentando em sua formulação dez competências específicas para a área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a competência nove aborda as produções artísticas.

Envolver-se nas práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a leitura. (BRASIL, 2017, p. 87)

Nessa apresentação geral, o ensino literário fica subentendido no campo artístico, aparece também em outras disciplinas do ensino. O documento considera que a formação de leitores-fruidores é o objetivo mais importante da Base no ensino da arte e ciência literária. O contato com contos, fábulas, poemas entre outros gêneros dão início ao relacionamento do aluno com os livros.

Na Educação Infantil, o ensino de literatura é baseado em campos de experiência, onde se definem objetivos de aprendizagem para cada ano. A literatura aparece principalmente no campo denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Já no Ensino Fundamental, as competências específicas de Linguagens contemplam o ensino de literatura e definem que o trabalho seja mais consistente em relação à formação de leitores. Dentre as seis competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, a quinta propõe:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção

artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017, p. 65)

Assim, a literatura permite o contato, a compreensão e o respeito à diversidade, valores, crenças, conflitos. Tal contato gera ações respeitadas e que valorizam as diferenças. A literatura aparece também em outras habilidades da Base, associada, inclusive, à prática digital, além de considerar temas atuais e de interesse comum às crianças, sempre levando em conta as práticas letradas já adquiridas pelo aluno fora da escola e na educação infantil.

O documento prevê no componente Língua Portuguesa proporcionar experiências que ampliem os letramentos, reconhecendo que as práticas de linguagem contemporâneas englobam textos multissemióticos e multimidiáticos. Assim, a escola deve assegurar que os alunos saibam lidar com as informações disseminadas nesses meios de comunicação: “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...] mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2017, p. 69).

Ao mesmo tempo em que a nova Base afirma a importância de contemplar os novos letramentos, reafirma a necessidade de apresentar obras pertencentes ao cânone literário, a fim de conservar e valorizar aquelas que já estão arraigadas em nossa tradição. O contato com diferentes produções e suas épocas contribuirá para a boa formação do aluno enquanto leitor, garantindo o conhecimento necessário para fazer suas próprias escolhas literárias no futuro.

A BNCC abrange a leitura em seu sentido amplo, desse modo, toda manifestação artística deve estar presente no processo ensino-aprendizagem com o objetivo de reconhecer a importância da arte e fruição, sendo a escola um lugar pertinente para tal, pois é o local onde as crianças têm a oportunidade de conhecer literaturas de várias regiões, de outros países e de outras épocas. É notória, diluída em todo o documento, a valorização da leitura como habilidade necessária para o desenvolvimento de outras habilidades, inclusive de outras áreas de conhecimento. Dessa forma, constatamos mais uma vez a importância da leitura e do letramento literário na escola, que deve ser promovido em todos os anos de ensino.

4.3. LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

A concepção de autonomia de leitura, liberdade para escolher o que se quer ler e fazê-lo somente pelo prazer de ler é recente no meio escolar. Por muito tempo a escola considerou a leitura um meio de alfabetizar e proporcionar acesso à cultura escrita: “Os primeiros livros especialmente endereçados ao público infantil tinham um propósito educativo e moralizador” (SOUZA, 2012, p. 16-17).

A leitura literária voltada para crianças surge, então, como observa Aguiar (2011), de forma lenta e vai se fixando aos poucos, no fim do século XVII, com os contos de Charles Perrault. No início, os textos destinados às crianças eram adaptações de obras adultas, aos poucos essa produção foi ganhando espaço e se inserindo no contexto educacional. Havia, porém, um equívoco ao se trabalhar com textos literários, utilizando-os apenas para fins pedagógicos.

Por muito tempo usou-se e, ainda hoje, usa-se a literatura para ensinar as demais disciplinas curriculares, como se tal leitura fosse um instrumento para se atingir determinado objetivo, o que faz com que o texto literário perca seu caráter enquanto arte. Cosson (2018) observa que para muitas pessoas a única função da literatura é corroborar as habilidades linguísticas; na maioria das vezes, o ensino de literatura acaba se resumindo a autores, estilos, épocas e figuras de linguagem. Deixa, dessa forma, de cumprir seu papel humanizador. Para Aguiar (2011), a leitura literária feita apenas pelo viés pedagógico torna-se pretexto para o ensino de determinada disciplina, tornando-se um mero instrumento:

É preciso, pois, uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo. (AGUIAR, 2011, p. 8)

Para tanto, é relevante, segundo a autora, promover situações de leitura valorizando a liberdade de escolha e a ludicidade. Nossa preocupação nesta pesquisa é refletir e buscar formas de se desenvolver um trabalho que leve em conta o potencial da literatura e não apenas utilizá-la como um pretexto para alfabetizar. Por isso, buscaremos em nossas atividades, assim como propõem Belintane e Lima (2008), operar o ensino da leitura e da escrita com o repertório oral trazido pelos alunos, uma vez que esse conhecimento de linguagem é muito rico; apresentar poesia de modo envolvente por meio de brincadeiras com as palavras, para que as crianças sintam a arte presente nessa literatura.

Afinal, qual é a real importância da leitura literária? Quais são as consequências do contato com livros literários? A essas perguntas, de forma elementar, podemos responder que o livro representa uma forma de expressão do pensamento humano e como tal apresenta diversas funções, entre elas, informar, registrar, documentar, entreter, além de muitas outras, mas na verdade quando estudamos mais a fundo sua real importância, podemos descobrir motivos mais complexos para a leitura literária. Segundo Aguiar:

[...] a arte literária é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade. Aceitando o pacto ficcional proposto pelo autor, invento novos mundos, experimento emoções jamais sentidas e descubro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. Ao término da leitura, não sou a mesma de antes, porque tenho comigo os resultados da experiência vivida, equilibrada na linha que une fantasia e realidade. No entanto, aquilo que vivo na fantasia adquire, para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos. Assim, se descubro a coragem, o amor, a liberdade, a capacidade de enfrentar a dor, por exemplo, vou poder transferir para meu cotidiano tais achados e ir transformando minha vida. (2007, p. 18-19)

Para Cosson (2018, p. 16), “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um mundo próprio”. O autor observa que a literatura, seja pela narrativa ou pela poesia, nos proporciona conhecimentos, por meio da experiência do outro.

Além disso, numa perspectiva menos complexa, porém não menos importante, nossa experiência em sala de aula nos permite constatar que o contato frequente com a literatura faz com que as crianças interiorizem os modelos de escrita e passem a utilizá-las em suas próprias criações, dando mais atenção tanto ao que dizem como ao que escrevem. Assim, a prática da leitura literária na escola auxilia na aprendizagem e na ampliação do vocabulário.

Um dos maiores desafios da escola, hoje, é a formação de leitores competentes e espontaneamente interessados, sem a preocupação exclusiva com a análise e interpretação de textos. É essa leitura que, timidamente, algumas escolas vêm tentando desenvolver, incentivando o envolvimento pessoal do aluno com a literatura. Por isso, buscamos a autonomia do leitor, livre de avaliação.

Temos consciência de que a avaliação realizada a partir da leitura não deve ser ignorada, porém os meios de fazê-la podem alterar a experiência do aluno enquanto leitor. A avaliação não deve ser o único motivo para se trabalhar literatura

em sala de aula, sob o risco de prejudicar o processo de aprendizagem em nome de um resultado final. Essa prática acaba distanciando o aluno da leitura literária, que não vê motivos para realizá-la pelo simples prazer de ler.

Lima, Silva e Melo (2016) constataram em seu projeto, desenvolvido ao longo dos anos de 2013 e 2014, realizado em escolas de Ensino Fundamental Ciclo 1, que, nas atividades com texto literário nos dois primeiros volumes de dez coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, os questionários com respostas dissertativas ou de múltipla escolha correspondiam a 64% das atividades de leitura literária nos livros do 1º ano e a 76% nos do 2º ano, ao que puderam concluir:

A leitura do texto literário, nos moldes como vem sendo levada pelos LD, não promove a vinculação do leitor com as obras e mesmo com o próprio ato da leitura, na medida em que tolhe o que lhe é mais característico: o encontro das subjetividades a partir da experiência impactante do conhecimento do outro e do retorno a si por ressignificações e sobrecodificações desse outro e de si mesmo. (2016, p.1227)

Essa reflexão nos permite compreender a necessidade de desenvolver um trabalho mais expressivo com textos contidos nos Livros Didáticos, sem a exclusiva preocupação com questionários ou avaliações. É certo que há um interesse por parte dos professores e da escola em desenvolver o gosto dos alunos pela leitura, porém, as ações tomadas para tal objetivo se dão, muitas vezes, de maneira equivocada.

A intenção e o incentivo gradual que timidamente a escola vem mostrando, procurando relacionar a leitura ao prazer, e não somente a notas e provas, a formação de bons leitores, competentes e sofisticados, capazes de ler com qualidade em diferentes contextos e com interesses diversificados não constitui tarefa fácil. Cosson (2018) ressalta que as práticas de leitura precisam contemplar o letramento literário e não a simples leitura de obras. O autor observa ainda que cabe ao professor intensificar a capacidade crítica dos alunos para que ultrapassem o mero consumo de textos literários.

Apesar das dificuldades, há diversas pesquisas e trabalhos na área que apontam o rumo para se desenvolver um bom trabalho com leitura literária, como afirma Goulart:

Do ponto de vista da alfabetização, o trabalho de inúmeras professoras vem mostrando que a criança, desde o início do processo de escolarização, pode ser apresentada à linguagem escrita como um sistema complexo de produção de sentidos e histórias, altamente convencional. A criança, no movimento e no desejo de aprender (desejo que também é trabalhado), e instigada por intervenções das professoras e por atividades por elas propostas, é capaz de elaborar análises da língua, de forma também

complexa, que as levam paulatinamente a compreender e a coordenar os vários aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, sejam eles ligados à organização espacial da escrita e do texto no papel, sejam eles fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivos, entre outros. Nesse mesmo sentido, vai aprendendo sobre os usos e as funções sociais da língua escrita, seu valor, suas variadas possibilidades de manifestação. (2007, p. 62)

Nessa perspectiva, a leitura literária de forma gradual, pode se constituir como um recurso fundamental no processo de alfabetização. Cada vez mais temos a compreensão de que é possível e necessário alfabetizar utilizando textos significativos, ao contrário do que ocorria no passado, quando os textos representavam palavras artificialmente organizadas, como na frase “Ivo viu a uva”, bem conhecida por quem se alfabetizou num ensino extremamente tradicional, que se baseava em famílias silábicas e repetição de letras ou sons. Longe disso, os textos, aqui considerados significativos, contém arte, originalidade, graça e podem apresentar diferentes funções como informar, relatar, instruir, solicitar algo, fazer um convite ou simplesmente divertir. Devemos ter em mente, ao escrever, que não se trata de produzir um texto somente para demonstrar habilidades linguísticas ou ocupar o tempo. O texto só tem significado quando conhecemos sua finalidade. Goulart (2007) destaca que ler e escrever são atividades muito complexas e afirma que ensinar a leitura e a escrita sem considerar seu aspecto social é “perder suas características vitais sem as quais a linguagem perde seu vigor político, sua abertura a múltiplos sentidos, sua atmosfera de campo aberto à entrada e saída de sujeitos, espaços de liberdade e de constrição que é” (GOULART, 2007, p. 63).

Desse modo, e, pactuando com as ideias dos autores que nos respaldam no campo das teorias dos letramentos, não devemos voltar nossos esforços unicamente para aquisição da técnica da escrita e descrição da língua. Acreditamos que a literatura compõe de forma essencial a fonte para a formação de bons leitores, propiciando um caminho verdadeiramente suave, diferente daquele outro *Caminho suave*² de décadas passadas.

4.4. LETRAMENTO LITERÁRIO: A POESIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A poesia é carregada de significado e reflexão capaz de proporcionar mudanças na forma de pensar e agir das pessoas. Para Souza (2012), a poesia é

² Referência à Cartilha *Caminho Suave* (1948), de Branca Alves de Lima, que misturava estratégias do método sintético e do método analítico.

algo a ser compreendido muito mais com a emoção do que com a razão. Segundo a autora, não é possível encontrar uma definição única para a poesia e as pessoas apreendem-na antes, de modo subjetivo, e somente depois percebem seus aspectos objetivos. A autora ainda explica a confusão que ocorre, muitas vezes, entre poesia e poema:

Às vezes, os conceitos de *poesia* e *poema* são empregados indistintamente, gerando certa confusão. Melhor seria dizer que poesia ora é a própria denominação do gênero lírico, ora significa a produção de um poeta. Ao passo que poema é uma composição textual em versos. No entanto, nem todos os textos construídos dessa forma, isto é, linha abaixo de linha formando estrofes, contém poesia. E vice-versa, pois vamos encontrá-la em outras formas de arte que não a literária. (SOUZA, 2012, p. 15)

Pinheiro (2007) reconhece a importante função social da poesia e a necessidade de despertar nos alunos o gosto por esse texto literário, sendo o trabalho com poesia, sempre uma nova experiência transmitida pelo poeta. Apesar de tamanha importância, as escolas, com frequência, não trabalham o gênero em sala de aula, não lhe dando a devida atenção, mesmo quando há a presença de poesia, sua abordagem nem sempre é adequada:

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. Mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, não tivemos nem produção, nem trabalho efetivo com poesia. Os problemas relativos à aplicação da poesia são inúmeros e diversos. A primeira fase do primeiro grau menor (1ª a 4ª série) apresenta problemas graves no trato com a poesia – quando existe o contato. Normalmente, as professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano. (PINHEIRO, 2007, p. 17)

Pinheiro observa que a poesia é pouco trabalhada na sala de aula e, apesar de haver bons livros dedicados ao público infantil, o autor aponta algumas dificuldades de se levar poesia às escolas.

Em consenso com Pinheiro (2007), Novais (2012) aponta várias funções básicas da poesia na escola como suporte à alfabetização, auxílio à formação da leitura em geral e fomento ao letramento literário. O autor esclarece que, enquanto suporte à alfabetização, a poesia auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica, pois permite o exercício dos jogos criativos de linguagem. Quanto à formação de leitura, possibilita ampliar as habilidades de leitura por meio de um trabalho mais participativo com as metáforas, humor, ironia. Há, nesse sentido, uma contribuição para um leitor mais autônomo, capaz de compreender além do sentido literal das palavras. Já na perspectiva do letramento, a poesia atua no desenvolvimento dos valores estéticos, auxiliando a formação do gosto artístico.

Para trabalhar as três funções acima mencionadas, Novais (2012) ressalta a necessidade de se conhecer alguns elementos básicos de composição poética: verso, métrica, ritmo, rima, jogos sonoros, formas poéticas. O autor enfatiza, porém, que “saber os elementos que compõem os poemas não é suficiente para saber a poesia. É preciso frequentá-la, conviver com sua presença nos poemas, nos livros, nas telas, nas artes em geral, na vida” (2012, p. 55).

O acesso a bons livros de poesia de autores como Cecília Meireles, José Paulo Paes, entre outros, não é tão difícil, porém a maioria dos professores não se julga capacitado para trabalhar com esse gênero. O pouco que se vê de poesia restringe-se a livros didáticos que trabalham a tradicional interpretação de texto. Segundo Pinheiro, isso se agrava ainda mais nos anos mais avançados.

Sobre o acesso a bons livros, Lima (2015), também observa em seu artigo que há um esforço por parte do governo brasileiro para aumentar o acesso a livros. A autora menciona os projetos Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL)³ e o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE)⁴ que buscam oferecer bons livros às escolas visando solucionar o problema da formação leitora:

O PNLD é um programa que nasce no final da década de 1920, com a criação do Instituto do Livro. Sua abrangência foi sendo expandida ao longo dos anos, até atingir o atual estágio, que conta, sobretudo, com a análise e classificação dos LDs para divulgação às instituições envolvidas na adoção dos materiais, além da compra e distribuição das coleções às escolas públicas de todo o território nacional. (LIMA, 2015, p.113-114)

Parece que há, no entanto, certo desinteresse por parte dos professores, tendo-se a impressão de que ocupar as aulas com a leitura de textos poéticos é perda de tempo. Essa postura ocorre por não conhecerem as inúmeras possibilidades que a literatura pode proporcionar e por não valorizarem a arte no desenvolvimento do aluno enquanto ser humano. A esse respeito, Lima observa:

Ocorre, no entanto, que a escola, em sua força institucional conservadora, não parece lidar de modo pleno com a dúvida que o texto literário costuma instaurar no leitor, quando ocorre, de fato, a experiência literária. E, nesse sentido, em muitos casos, a abordagem da literatura se realiza por uma lida pautada em elementos estruturais, distanciadas do que, segundo Todorov

³ PNLL encontra-se parado nos ministérios da cidadania e da Educação segundo informações do site: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/governo-bolsonaro-atrasa-plano-de-incentivo-a-leitura.shtml>

⁴ Atualmente o programa PNBE encontra-se extinto conforme informações do site: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>

(2010), é fulcral para uma leitura plena: o encontro do sujeito consigo mesmo na enunciação de um outro. (2015, p. 116)

A poesia deveria fazer parte da vida das pessoas, mas há notadamente uma valorização da prosa literária, enquanto a poesia é desvalorizada, por isso ela é pouco difundida nos anos iniciais e menos ainda nos anos mais avançados. O fato, no entanto, de a prosa literária ser mais valorizada, não significa que esteja sendo utilizada na perspectiva do letramento literário.

Para Cosson (2018), os textos literários presentes nos livros didáticos estão cada vez mais limitados a atividades extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em consonância com o autor, Lima (2015) observou em sua pesquisa que a presença de textos considerados literários não é pouco frequente nos livros didáticos dos anos iniciais, porém os textos em verso são tratados equivocadamente como textos fáceis; por serem curtos, seria mais fácil identificar palavras, por exemplo. Assim,

Parece-nos claro que a escolha de tais exemplares da tradição oral bem como o destaque dado aos textos em versos não estão vinculados a uma perspectiva de se aproveitar o continuum entre oralidade e escrita para o ingresso da criança no universo letrado. (LIMA, 2015, p. 121)

Principalmente na alfabetização, os textos poéticos, por serem pouco extensos e apresentarem muitas palavras com mesma terminação, costumam ser usados como instrumento de alfabetização, assim as atividades priorizam identificação de rimas, contagem de estrofes e versos. Lima (2015), ao analisar o uso de textos poéticos em livros didáticos de anos iniciais, observou que as atividades se resumem a pintar letras que se repetem, ligar palavras a desenhos e uma interpretação pouco significativa.

Em sua pesquisa, Lima (2015), ao contrário do que sugerem os livros didáticos, propõe um novo olhar para os poemas; um olhar que leve em conta a experiência leitora e que conduza as crianças a uma leitura literária possível a elas. Pinheiro (2007) também aponta motivos para se trabalhar poesia em sala de aula, considerando sua importante função social: a expressão do sentimento e da emoção, ao que conclui que:

A função social da poesia, é bom lembrar, não é mensurável dentre modelos esquemáticos. Trata-se de uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho no olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor. (2007, p. 23)

Ao compreender seu sentimento, a pessoa se torna mais consciente e passa a conhecer-se a si mesma. Dessa forma, é possível entender a importante

participação da poesia no desenvolvimento da personalidade humana. Drummond já observava, em sua época, a falta da poesia na escola. Em seu poema *A educação do ser poético*, o autor afirma que as crianças, por natureza, são poetas e deveriam ser incentivadas a viver poeticamente:

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem.

A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.

Sei que se consome poesia nas salas de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isso cultivar o núcleo poético da pessoa humana?

[...]. O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.

E a arte, como a educação e tudo o mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a educação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade? (DRUMMOND, 2020)

Drummond, em sua sabedoria e talento, por meio de suas poesias nos incita mais uma vez à reflexão: qual o verdadeiro significado da educação? Por que ensinamos nossos alunos a ler, escrever, realizar cálculos? A resposta é mais simples do que supomos. Todos esses saberes somente serão importantes se tornarem nossas crianças mais humanas. O que nossas crianças, futuros profissionais farão com todo o conhecimento técnico adquirido na escola, se não desenvolverem seu lado humano? Se não forem capazes de se colocar no lugar do outro? Então voltamos novamente para o ponto já destacado por Candido (1995): a capacidade humanizadora da literatura.

No entanto, para que a leitura literária, principalmente de textos poéticos, seja realmente significativa em sua capacidade humanizadora, Pinheiro (2007) observa que alguns cuidados devem ser tomados, principalmente porque o gênero poético é, na maioria das vezes, pouco conhecido pelos alunos. Nesse sentido, no item que se segue, buscaremos analisar os desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar poesia em sala de aula.

4.5. POESIA EM SALA DE AULA E SEUS DESAFIOS

Em nossa busca para desenvolver um trabalho com textos poéticos em sala de aula, com alunos em processo de alfabetização, algumas reflexões são necessárias.

Como já evidenciamos, a poesia constitui um gênero capaz de influenciar profundamente a formação de nossos alunos enquanto leitores. Então vamos às ponderações.

Como já apontamos, a poesia, apesar de, muitas vezes, ser desenvolvida de forma pouco expressiva, ganhou espaço e está cada vez mais presente nas escolas, por meio de vários programas governamentais para aquisição de livros literários, como bem observaram Lima (2015) e Pinheiro (2007).

Cunha (2012), no entanto, verifica que esse acesso a livros de poesia e de literatura em geral foi motivado, principalmente, pelos programas de compras governamentais de livros, que indicam em seus editais a poesia entre os gêneros selecionáveis. O autor ressalta que em um país carente como o nosso onde livros têm alto custo, esses programas são a maior fonte de renda do mercado editorial.

Devemos estar atentos, entretanto, à qualidade das obras presentes em nossas escolas. Chiaretto (2003) analisa que há um certo interesse por parte das editoras de homogeneizar a sociedade para não dificultar a dinâmica do comércio, promovendo assim o que o autor chama de letramento funcional; uma perspectiva que visa distorcer o sentido de letramento literário em favor do comércio de livros:

Enfim, entre outros procedimentos com a finalidade de produzir fácil atração, percebe-se também a marginalização das obras literárias citadas como clássicas, situadas nos catálogos promocionais em espaço diferente dos livros para leitura e entretenimento, quando não são inseridas em algum processo de reciclagem, sofrendo então adaptações, sínteses ou condensações. (2003, p. 237)

O autor observa que há uma insistente tentativa de democratizar a leitura pela banalização, por meio de livros que não promovem o letramento literário, pois não se preocupam com uma comunicação realmente ativa, mas que são fabricados de acordo com a tendência do momento. Contudo, há de se reconhecer que muitas das obras presentes em nossas escolas, inclusive poéticas, são sim de qualidade e nos permitem desenvolver um verdadeiro trabalho de letramento literário. Para tanto, a seleção dos livros é imprescindível. Devemos reconhecer também que há bons textos nos livros didáticos, que podem ser explorados de maneira mais proveitosa. Lima e Silva (2016), em suas pesquisas, puderam constatar que a leitura como vem sendo tratada nos Livros Didáticos limita-se a reafirmar um lugar submisso a discursos que não permitem a emergência de sujeitos-leitores críticos.

A leitura do texto literário, nos moldes como vem sendo levada pelos LD, não promove a vinculação do leitor com as obras e mesmo com o próprio ato da leitura, na medida em que tolhe o que lhe é mais característico: o

encontro das subjetividades a partir da experiência impactante do conhecimento do outro e do retorno a si por ressignificações e sobrecodificações desse outro e de si mesmo. (p. 1229)

Faz-se necessário, assim como afirmam Lima e Silva (2016), instituir novas formas de leitura para que a formação de leitores seja mais consistente. As autoras apontam para uma leitura que leve em consideração a relação entre leitura, criatividade e subjetividade. A leitura demanda parcerias e compartilhamento: “O leitor iniciante melhor estabelecerá seus vínculos com a leitura, se enlaçado pelo complexo de encontros com o outro e consigo mesmo, situação em que a literatura é espaço privilegiado para a realização autêntica de tais eventos” (LIMA e SILVA, 2016, p. 1224). Desse modo, devemos ter em mente, sempre ao trabalhar textos literários trazidos pelos Livros Didáticos, a subjetividade do leitor como importante elemento para seu ingresso na leitura. Vale a pena verificar as propostas apresentadas pelos livros didáticos e quando necessário reformulá-las, tendo em vista os propósitos envolvidos numa verdadeira formação leitora.

Pinheiro (2007) também atenta para o fato de haver boas obras poéticas nas escolas e que, muitas vezes, não são utilizadas em sala de aula como deveriam. O autor analisa certo despreparo por parte dos professores e faz um alerta para o fato de a leitura de poemas não fazer parte da formação dos professores: “no curso de Letras não é comum uma abordagem do poema que privilegie a sensibilização do leitor. Acredita-se que a (o) jovem que procure o curso de letras já tem uma experiência de leitura significativa do texto literário” (PINHEIRO, 2007, p. 105). Não se leva em consideração que a maioria dos alunos nunca teve contato com esse texto.

Novais (2012, p. 38) também identifica o problema na formação dos professores: “Sabemos que a maioria dos nossos cursos de Pedagogia não contempla em seu currículo disciplinas sobre literatura, menos ainda sobre poesia. Quando muito, os cursos oferecem alguma disciplina de caráter optativo sobre a literatura literária.” Segundo o autor, os professores, na maioria das vezes, sem formação específica para trabalhar poesia, são chamados cada vez mais a se relacionarem com o gênero. Não nos cabe, todavia, ajustar o foco nas falhas do processo de formação do professor enquanto leitor de literatura. Este trabalho concentra-se nas possíveis intervenções, buscando soluções que aproximem aluno e poesia, levando em conta a realidade da turma. Nesse sentido, nossa pesquisa

busca ponderar algumas práticas de leitura relacionadas à poesia, na intenção de contribuir para uma aula mais significativa.

Iniciemos, então, pela leitura dos poemas em sala de aula. Ler poemas em voz alta, não constitui tarefa fácil, como observa Pinheiro: “ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva” (2007, p. 34). A leitura de poemas é mais difícil, pois as palavras têm som, que remetem à música, não se trata de um simples texto, envolve imagem, música e sua leitura, muitas vezes, envolve a experiência de quem lê, não se trata somente de técnica, envolve afetividade.

Embora a técnica também seja necessária, como menciona Pinheiro, o autor frisa que é importante ler o poema mais de uma vez, fazer pausas necessárias e valorizar determinadas palavras. Trata-se de encontrar o ritmo adequado a cada poema e exige, para tanto, preparo. O professor deve estar sempre aberto e atento a novas possibilidades, novos poemas, novos poetas. Assim, conforme o trabalho vai se desenvolvendo, necessidades de novos métodos vão surgindo. O teatro tem relação direta com as poesias, dessa forma, a aproximação entre ambos pode ajudar na formação de leitores de poesia:

Muitos poemas ostentam a possibilidade de trabalho de inflexão, do gesto, do movimento e até da dimensão visual, quando se trabalha com cenários. O teatro é uma arte que, como a poesia, lida com a emoção, com o sentimento, com a subjetividade. (PINHEIRO, 2007, p. 43)

Pinheiro constatou em seu trabalho com poemas, ao longo de alguns anos, que os resultados mais eficazes se deram graças ao auxílio do teatro e relata que o jogo dramático é uma alternativa lúdica que aproxima o aluno da poesia. A poesia tem, por natureza, um caráter fantasioso: por meio de seu jogo de palavras está muitas vezes ligada ao lúdico.

Para o autor, poesia e jogo dramático se aproximam na medida em que representam a vida real. Os jogos dramáticos envolvem e aproximam as crianças da poesia. Outra questão que se faz necessária é levar em conta as impressões dos alunos sobre os versos que leem, ilustrações, dados biográficos e criações dos próprios alunos devem ser valorizadas, expostas em painéis. Ainda segundo o autor, é importante mostrar os resultados dos percursos percorridos pela turma, não se trata de um fim e em si mesmo. Trata-se de algo expressivo, capaz de mudar a forma como as crianças veem o mundo. Por isso, a divulgação da poesia e de todo o

trabalho em torno dela é de grande relevância. Em sua pesquisa, observou ele que não é possível lançar mão, sempre, de didáticas diferenciadas:

Por mais que mudemos as formas de abordagem, chegará o momento em que teremos que nos repetir. Alguns procedimentos, que são referidos ao longo da descrição de nossa experiência, devem ser usados, mas com intervalos. O valor de uma aula não está, apenas, em sua novidade. Um procedimento novo, usado num momento inadequado compromete tanto o procedimento em si quanto a aula e a própria poesia. (PINHEIRO, 2007, p. 77-78)

Dessa forma, o autor sugere que a leitura é um recurso prático e eficiente; a leitura silenciosa tem valor insubstituível, um momento que proporciona ao aluno emocionar-se, criar imagens e imaginar o que o texto sugere. Assim, não se faz necessário preocupar-se exageradamente com atividades didáticas a respeito do texto, pois isso pode, na verdade, promover certo distanciamento do texto literário.

Vale mais a pena privilegiar o debate, pois se trata de um instrumento democrático. É importante dar voz aos alunos promovendo o debate de ideias que levem a uma verdadeira reflexão. Muitas vezes, esses debates podem surgir da leitura silenciosa. O debate é sempre importante para se fazer uma análise do trabalho realizado. Para Cosson (2018), que propõe uma sequência de quatro passos, em que a interpretação seria o último (motivação; introdução; leitura; interpretação), compartilhar as impressões a respeito de um texto é fundamental para ampliar os sentidos construídos individualmente.

É fundamental que o professor leia os livros antes de apresentá-los à turma. Pinheiro (2007) ressalta que a leitura de poemas exige um movimento de leitura e releitura, pois esse retorno constante ao texto é que promove a descoberta da linguagem do poeta, das ambiguidades. É importante que a leitura seja realmente significativa para o professor. Após essa leitura pessoal é que se apresenta e se desenvolve o trabalho com a turma.

O autor reforça que os alunos somente se interessarão pela leitura se alguém mostrar-lhes que há prazer nessa atividade. Reconhece, porém, que esta realidade não condiz com a maioria das escolas; é possível, no entanto, intervir nesse cenário, sendo o professor o mediador desta experiência com o poema, e para isso é preciso compreender a dificuldade dos alunos em gostar dessa leitura, com a qual quase não têm contato. Assim, as ações do professor podem promover essa aproximação com as poesias:

Se a criança ou jovem vai depois se tornar um leitor de poesia não temos como afirmar, mas temos o dever de levá-lo a ter contato com uma poesia

em que estejam representados seus desejos, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, enfim, sua experiência de vida. Mas também proporcionar-lhe leituras desafiadoras que possam questionar posições, preconceitos e colaborar para que se tornem leitores mais exigentes. Nem sempre é bom respeitar o gosto, uma vez que sabemos que o nosso gosto e o de nossos alunos estão impregnados das facilidades que a sociedade de consumo nos impinge a todo instante. (PINHEIRO, 2007, p. 89)

Pinheiro reconhece que a leitura de poemas é uma experiência que não pode ser mensurada, não se trata de avaliar se o aluno aprendeu métricas ou rimas. Para ele, o objetivo principal deve ser a possibilidade de um encontro mais íntimo com a poesia e a descoberta de que estes textos nos possibilitam uma convivência mais sensível com as outras pessoas, consigo mesmo, com as questões referentes ao dia-a-dia. Para tanto, o autor reafirma a necessidade de o professor ser um verdadeiro e experiente leitor, para transmiti-la de forma significativa aos alunos. Souza (2012, p. 32) segue o mesmo raciocínio ao observar: “É claro que o professor também deve se “armar” previamente de uma certa cultura poética para transitar com mais segurança pelos poemas que escolheu explorar com sua turma”.

Segundo Pinheiro (2007), outra questão que se coloca como desafio se refere ao conhecimento sobre o interesse dos alunos, é imprescindível inteirar-se sobre as vontades e motivações da turma. Cosson (2018) também observa, em sua sequência para o processo de leitura, a motivação como primeiro passo a se realizar, para ele trata-se de algo fundamental para se obter êxito no encontro do leitor com a obra. Dessa forma, as poesias serão mais aceitas e apreciadas no início do trabalho que, gradualmente, irá se ampliando com outros diferentes temas. Ao longo desse processo, o aluno vai demonstrando interesse por temas desconhecidos que passarão a integrar suas leituras.

O ambiente, segundo Pinheiro, também é de grande importância para alcançar bons resultados, pois ele pode influenciar de forma positiva o gosto e o interesse pela poesia:

Ir ao pátio da escola para ler uma pequena antologia, pôr uma música de fundo enquanto se lê, são procedimentos que ajudam na conquista do leitor. São, portanto, condições que, se dispensadas, poderão debilitar uma experiência que poderia ser mais rica, mais significativa. (PINHEIRO, 2007, p. 28)

É necessário criar um ambiente onde a poesia possa ser vivenciada, em um trabalho cotidiano e não pontual. Para obter sucesso, outras condições que envolvam a escola também se fazem necessárias, como biblioteca e bons livros. O autor menciona que alguns estudos têm comprovado a eficácia das salas de leitura.

É preciso lembrar, porém, que todas essas condições não ocorrem de um dia para o outro, trata-se de algo que deve ser organizado e avaliado constantemente.

Outra prática considerável, apresentada por Souza (2012), diz respeito às sensações provocadas pelo poema, fator capaz de levar a uma leitura múltipla do texto poético, que deve ser realizada em três etapas: a primeira é sobre percepção e para isso são necessárias atividades que despertem as crianças sensorialmente para a leitura, movimentos do corpo no espaço; mímica, coreografias, descoberta de sons; instrumentos musicais, apreciação de imagens; ilustrações, fotografias, poemas visuais.

A segunda etapa corresponde à discussão que proporcione aos alunos o máximo de leituras possíveis dos textos trabalhados. Segundo a autora, “a finalidade desse momento é despertar o imaginário do grupo, suscitar emoções, provocar imagens e diferentes leituras, bem como perceber a importância dos aspectos sonoros e formais” (SOUZA, 2012, p. 85). A autora sugere que a reflexão seja oral ou escrita.

A terceira etapa é a criação, momento em que os alunos demonstram suas aprendizagens por meio de suas próprias produções. Durante essa atividade, o autor sugere a audição de músicas instrumentais, pois afirma que a música instrumental, especialmente escolhida para cada encontro, é capaz de um arrebatamento sem palavras.

Uma questão importante, destacada por Souza (2012), é a presença da poesia no cotidiano dos alunos: ela deve estar presente não apenas na escola, mas também em toda a comunidade escolar. Para tanto, são necessárias atividades que promovam essa aproximação de forma a integrar toda a comunidade escolar. As antologias e os saraus de poesia podem facilitar essa aproximação. Segundo o autor, elas podem favorecer a veiculação dos poemas na escola, além de envolver os alunos num trabalho que propiciará a coleta de poemas em livros na escola, em casa e na memória dos familiares. Outra possibilidade é a presença das próprias criações dos alunos ou de outros integrantes da comunidade. Quanto aos saraus, o autor destaca que são momentos propícios à admiração dos poemas, capazes de despertar a atenção para diferentes sonoridades e diferentes significados das palavras em um texto poético. As atividades de preparação que antecedem os saraus também são ótimas oportunidades de aprendizado.

Por fim, devemos ter sempre em mente que a poesia, por sua linguagem figurada, proporciona diferentes interpretações; é necessário, portanto, que o professor não reduza a leitura dos poemas a uma única interpretação, permitindo sempre as manifestações dos alunos a respeito do texto. Reforçamos a importância de ouvir e conhecer os alunos para escolher as obras mais adequadas a cada turma. Souza (2012) afirma ser necessário também conhecer os livros presentes na biblioteca da escola, analisando os de maior relevância e, ao mesmo tempo, procurar criar novas expectativas, ampliar as experiências das crianças, aumentando seu campo de interesse. Trata-se de um trabalho desafiador, mas que pode ser realizado de modo muito produtivo, desde que haja verdadeiro engajamento por parte do professor.

Procuramos até aqui demonstrar algumas possibilidades consideráveis de trabalho com a poesia em sala de aula, que proporcionam tanto ao professor como às crianças um encontro significativo e prazeroso com as poesias. Consideramos os textos poéticos no processo ensino-aprendizagem de língua materna objeto de nossa pesquisa, como um estudo complexo, por isso lançamos mão de uma ampla contribuição teórica para compreender a importância desses textos no processo de alfabetização. Para o professor-alfabetizador, principalmente, toda a pesquisa, embasada no conceito de letramento, é substancial para oferecer aos alunos um contato rico com as poesias.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

*Tenho o privilégio de não saber quase tudo.
E isso explica o resto.*

(Manoel de Barros)

Esta pesquisa é de caráter essencialmente qualitativo, tendo como público-alvo alunos em processo de alfabetização, entre 6 e 7 anos da rede fundamental de ensino. Entendemos que a pesquisa qualitativa é de grande valia para o meio educacional, pois pode proporcionar aos envolvidos uma experiência significativa de aprendizado. Ao pesquisador é possível analisar mais atenciosamente suas ações e refletir sobre sua prática:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimento e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

De cunho qualitativo, como mencionamos, nossa pesquisa classifica-se como pesquisa-ação e tem como prioridade aliar teoria e prática na busca de melhorar o processo de leitura e escrita. Apresentamos uma proposta de intervenção por meio do caderno pedagógico, fruto deste estudo, embora a ação em si não tenha se concretizado, em decorrência do ensino a distância que inviabilizou o acompanhamento e desenvolvimento dos alunos.

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa e toma como objeto de pesquisa a poesia no processo de alfabetização e letramento de crianças entre 6 e 7 anos da rede fundamental de ensino. Entendemos que a pesquisa qualitativa é de grande valia para o meio educacional. Segundo Bortoni-Ricardo (2008) a pesquisa qualitativa não se propõe, ao contrário da pesquisa quantitativa, a testar as relações causa e consequência entre fenômenos, mas entender e interpretar fenômenos sociais dentro de determinado contexto. Assim, nossa metodologia busca proporcionar maior familiaridade com nosso objeto pesquisado. Para tanto, nos valem de um levantamento bibliográfico e reflexão de exemplos que estimulam a compreensão. Nossa pesquisa classifica-se também como bibliográfica, segundo Gil:

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de

informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado na Internet. (2010, p. 29)

Temos como foco a leitura literária e o estudo sobre alfabetização, letramento e poesia, na busca de compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, contemplando o letramento como um direito importante na constituição do sujeito-leitor. Entendemos que a pesquisa bibliográfica nos possibilita não apenas situar o assunto, como também aprofundá-lo, por meio de uma explanação crítica e científica sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa com prática reflexiva de ênfase educacional, em que estratégias de ação são sugeridas, para que haja o direcionamento do trabalho com a poesia em sala de aula. Ainda, segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica apresenta como principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma série de informações mais amplas do que se poderia pesquisar diretamente.

Desse modo, tal metodologia norteia esta pesquisa na busca de uma reflexão e análise sobre os problemas relacionados à aquisição da leitura e escrita de crianças entre 6 e 7 anos, notadamente sobre como o trabalho com poesias pode influenciar no processo de alfabetização, no âmbito da sala de aula. As práticas de leitura e atividades sugeridas levam em conta as interações com os alunos, suas necessidades, seu desenvolvimento físico e cognitivo, pois na perspectiva do letramento eles devem ser os agentes de seu próprio aprendizado. Nosso olhar se volta para a compreensão da infância em sua complexidade e a participação própria de cada criança no processo de alfabetização.

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar a abordagem escolhida para desenvolver a pesquisa e o referencial teórico que nos deu suporte. Apresentaremos também os trabalhos selecionados com o tema proposto nesse estudo. Sabemos que todo o estudo deve começar pela escolha do referencial teórico e metodológico e, conforme Vygotsky (1995), autor que nos oferece importante aporte teórico, o método é ao mesmo tempo ferramenta e resultado em uma investigação. Assim direcionamos nosso olhar para trabalhos que dialogaram com nosso tema de estudo. Para realizar este estudo, além da consulta aos livros, recorreremos aos seguintes repositórios online: Google acadêmico, Scielo e Revistas PUC. As palavras-chave escolhidas para tal pesquisa foram: Poesia; literatura infantil; letramento e alfabetização. A escolha de tais palavras se deve ao fato de obtermos

suporte teórico acerca do processo de alfabetização e letramento, assim como a literatura infantil com vistas à poesia.

Por meio das palavras alfabetização e letramento, encontramos trabalhos que nos permitiram compreender os processos de mudanças pelas quais a alfabetização passou e os rumos que nos levaram ao letramento. As palavras combinadas - literatura infantil - foram pensadas para encontrar pesquisas que nos mostrassem como a literatura pode participar da formação não só de leitores competentes, mas também mais humanos e, principalmente, como a poesia por seu caráter lúdico pode facilitar o processo de alfabetização ao mesmo tempo em que promove o letramento. Esta ação nos permitiu encontrar dissertações e artigos sobre o tema em questão. Foi possível constatar que há vários estudos que voltam seu olhar para a poesia nos anos iniciais, o que nos leva a concluir que o tema é de grande relevância.

A busca pelos trabalhos se deu, a princípio, a partir da leitura dos seus títulos. Em seguida, fez-se a leitura da metodologia das pesquisas selecionadas na primeira etapa e, por fim, a identificação do referencial teórico e das abordagens das pesquisas. Selecionamos algumas pesquisas que se relacionam e se aproximam do tema investigado pelo presente estudo. Entre elas, por ter um objetivo que se aproxima muito do nosso, *A letra do medonho é sua? Tecendo encontros e poesia na alfabetização das crianças* (SILVEIRA, 2016) que analisou a poesia como um potente elemento da expressão escrita no início da alfabetização.

Para o trabalho de Silva (2019), *Matéria de poesia: por uma formação leitora na sala de aula* apontamos como ponto de aproximação com o nosso tema, a busca por práticas de leitura de poesia a fim de proporcionar um encontro significativo entre criança e poesia por meio de atividades motivadoras.

O trabalho de Teles (2018), *Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI relaciona-se com o* nosso ao ter como objeto de estudo a prática docente na alfabetização e letramento de crianças, investigando como essa prática acontece nas séries iniciais.

Já a pesquisa de Nunes (2019), *O círculo de leitura literária como construção de sentidos: uma metodologia na perspectiva do leitor ideal para o leitor real* teve por objetivo investigar a metodologia utilizada nas práticas de leitura literária para estudantes de Ensino Fundamental II, embora a investigação realizada tenha

ocorrido em turmas de anos mais avançados, os aportes teóricos utilizados pela autora também nos serviram de base.

A definição do referencial teórico permite tornar visível a base teórica na qual a pesquisa se apoia. Assim, para entender o propósito deste estudo, optou-se por fundamentar essa pesquisa nas perspectivas teórico-metodológicas de Vygotsky, centradas no desenvolvimento das funções da mente humana, bem como pensamento e linguagem e seu contexto histórico-cultural. Na perspectiva do letramento sob o olhar de Magda Soares, Bryan Street, Graça Paulino, Ângela Kleiman, Rildo Cosson entre outros. Nosso aporte teórico conta ainda com as obras de Antônio Candido, Leo Cunha, Aparecida Paiva, Helder Pinheiro, Sheila Lima e outros, que nos permitiram uma importante reflexão a cerca da literatura literária.

A escolha pela revisão bibliográfica se justifica por sua importância em qualquer pesquisa acadêmica, pois, segundo Gil (2010, p. 29) “Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica”. Essa atuação permite reforçar e validar estudos já existentes, além de contribuir para o desenvolvimento do campo de conhecimento no qual a pesquisa se insere.

Dessa forma, orientados pelas pesquisas sobre trabalhos já realizados na área, pela leitura de diferentes obras e autores e pela reflexão que todo este estudo nos proporcionou, elaboramos um caderno de atividades, nosso produto final, que poderá ser aplicado por todo e qualquer professor que tiver interesse em desenvolver um trabalho significativo com a poesia em sala de aula. As atividades são voltadas para os anos iniciais da alfabetização, especificamente para o 2º ano, mas podem ser adaptadas conforme a necessidade de cada turma.

O caderno de atividades contém uma introdução, onde tratamos brevemente alguns pontos a respeito de leitura literária, enfatizando o trabalho com poesia em vinte encontros. Em cada encontro há orientações detalhadas de como a atividade poderá ser mais bem desenvolvida. O caderno contém todas as poesias apresentadas como forma de conhecimento e de expressão: poemas infantis, trovas, cantigas, canções, jogo de palavras, seleção de textos e autores e folhas que poderão ser impressas para as crianças. Sugerimos que as atividades sejam aplicadas uma vez por semana com duração de duas aulas. Nesses momentos, o

professor poderá realizar observações que tornem possível ampliar a compreensão sobre o trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propusemo-nos a expor nossas investigações e reflexões a respeito da poesia no processo de alfabetização e letramento. Para tanto, abordamos e discutimos conceitos, por meio de teorias que nos permitiram compreender a relação tão próxima entre poesia e infância, o processo de alfabetização no Brasil até a chegada do letramento, a formação do leitor já nos anos iniciais da escolarização e as possibilidades de trabalho com a poesia em sala de aula. Tais contribuições, de diferentes áreas do conhecimento, nos permitiram definir importantes conceitos para compreender a importância da poesia na sala de aula.

Com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1989) pudemos compreender os processos pelos quais a criança passa, seu desenvolvimento mental e o modo como encara os conceitos científicos. Dessa forma, pudemos compreender a relação entre o desenvolvimento mental e as questões educacionais. A visão sociointeracionista nos permitiu um novo olhar para a educação e uma reflexão da função da escola; ao compreender como a criança aprende, seu amadurecimento intelectual e as fases pelas quais passa para atingi-lo, podemos orientar nossos alunos para que avancem em suas hipóteses, sempre respeitando as experiências e o modo de pensar de cada criança e, tendo como partida, o próprio aluno como agente de seus conhecimentos.

Os textos sobre o processo de alfabetização no Brasil nos mostraram o percurso da educação em nosso país, as mudanças no processo de alfabetização, a chegada do termo letramento ao Brasil e como essa concepção ampliou o sentido da alfabetização. Compreender nosso passado e todo o processo pelos quais passamos nos permite olhar de forma mais intensa e planejar ações mais significativas, tendo em mente que o ensino da Língua Portuguesa cada vez mais se relaciona com as outras disciplinas e que, cada vez mais, o aluno é o protagonista de sua aprendizagem.

Com a teoria do letramento e da leitura literária pudemos retomar conceitos desenvolvidos por Candido (1995) para compreender a capacidade da leitura e, principalmente da poesia, de concentrar em si um amplo efeito de polissemia, dando novos significados a palavras já conhecidas. Vimos que a brincadeira com as

palavras, o som, o ritmo, tornam a poesia memorável e duradoura, sendo capaz de se recriar em nós. Assim, os textos de tradição oral, cantigas, parlendas, adivinhas e trava-línguas representam importante papel no ensino e na aprendizagem da língua materna, pois envolvem as crianças de forma lúdica com as complexidades da língua portuguesa. Tais estudos nos foram extremamente proveitosos para a elaboração de um material didático diversificado, nosso caderno de atividades, que poderá ser utilizado para crianças em processo de alfabetização e também adaptado para uso de turmas em anos mais avançados.

O volume II deste trabalho refere-se ao CADERNO DE ATIVIDADES: RECITANDO TAMBÉM SE APRENDE! O caderno é voltado para o professor, assim, todas as atividades trazem o tempo estimado de duração e o passo a passo de sua realização. Apresentaremos brevemente, as atividades do caderno pedagógico, que pode ser acessado na íntegra pelo link <http://www.bibliotecadigital.uel.br/>. Nosso caderno leva em conta a criança como sujeito social, consideramos importante conhecer suas histórias de vida, seus sentimentos, a forma como se posicionam no ambiente em que convivem. Portanto, compreendemos a interação didática como uma relação ensino-aprendizagem, exercida pelo professor e seus alunos.

O trabalho com leitura literária por meio de Projeto deve ser muito bem elaborado, com planejamento e estratégias que cativem os alunos, para que tenham curiosidade e vontade de adentrar neste mundo cheio de magia. Assim, a divisão do trabalho em etapas é fundamental para obtermos sucesso na realização das atividades; elas nos permitem visualizar com clareza nossos objetivos, nos permitem refletir se o caminho traçado é realmente adequado ou se necessita de ajustes.

O desenvolvimento das atividades foi planejado em quarenta aulas de cinquenta minutos, divididas em vinte encontros, consideramos esse tempo suficiente para que a realização do trabalho ocorra de modo tranquilo e proveitoso. Esse tempo pode, no entanto, ser repensado, considerando a realidade de cada escola e de cada turma.

Os livros selecionados previamente na biblioteca da escola deverão ser suficientes para que todos possam ler em sala e levar para casa. Entre eles estão: Diversidade – Tatiana Belinky; A bailarina e outros poemas – Roseana Murray; A poesia pede passagem – Elias José; A arca de Noé – Vinícius de Moraes; Um passarinho me contou – José Paulo Paes; Um caldeirão de poemas II – Tatiana

Belinky; Ler e escrever (livro de textos dos alunos). Supondo, que, por algum motivo, o acesso aos livros de poesia não seja possível em alguma escola, os poemas estão contidos no caderno, porém, sugerimos que antes de iniciar o trabalho, o professor providencie, junto a sua escola, diferentes livros de poesia, pois algumas atividades se realizam por meio da leitura individual, do contato e da troca de livros. Os encontros ficaram organizados da seguinte forma:

1º encontro: Apresentação do projeto;

2º encontro: Diversidade (Tatiana Belinky);

3º encontro: parlendas variadas (Ler e escrever p. 10 a 13 – livro de textos do aluno);

4º encontro: Poemas diversificados;

5º encontro: Brincando de mudar a ordem (Elias José, *A poesia pede passagem um guia para levar a poesia às escolas*. p. 65-66);

6º encontro: O boi (Elias José. *Um jeito bom de brincar* – atividade adaptada de LIMA, Sheila Oliveira. *Leitura literária no ciclo 1 do Ensino Fundamental: para um letramento além do literal*);

7º encontro: Leitura livre de poemas variados.

8º encontro: Jogo Dramático - Leilão de jardim (Cecília Meireles) (atividade adaptada de: PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem. 2007. p. 57-58);

9º encontro: A pombinha da mata (Cecília Meireles - atividade adaptada de: PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. p. 64-65);

10º encontro: Leitura ao ar livre;

11º encontro: Cantigas de roda;

12º encontro: Coisas esquisitas (Elias José – *A poesia pede passagem - um guia para levar poesia às escolas*);

13º encontro: *Ser criança* (Tatiana Belinky);

14º encontro: Leitura de poemas ao ar livre;

15º encontro: Quadras malucas (atividade adaptada de: BERALDO, Alda. *Trabalhando com poesia volume I*. Editora Ática. São Paulo. 1990);

16º encontro: Poema maluco;

17º encontro: Escolha dos poemas que serão apresentados no sarau para os pais;

18º encontro: Produção do convite para o sarau;

19º encontro: Ensaio para o Sarau;

20º encontro: Sarau de poemas;

Como já mencionamos, os encontros podem ser reorganizados conforme as necessidades de cada turma. Cabe ao professor definir o tempo ideal para melhor proveito e produtividade dos encontros.

Diante de toda aprendizagem que esta pesquisa nos proporcionou é possível concluir, sem sombra de dúvidas, que a poesia é realmente inquietante e complexa, nos provoca e nos leva a questionar e, como consequência, a aprender. Ao ouvirmos os poetas percebemos que poesia não se ensina e nem se aprende, mas se sente. Entendemos que mais importante que “aprender poesia” é encontrar a poesia, uma vivência que pode nos levar a múltiplas dimensões. Dessa forma, cabe a nós, professores, buscar caminhos que aproximem o aluno de textos poéticos.

Reconhecemos que se trata de um enorme desafio, pois há uma lacuna em nossa formação enquanto professores, em relação à leitura literária. Reconhecemos a necessidade de uma boa formação para o desenvolvimento de um trabalho com textos poéticos na alfabetização, trabalho que ultrapasse a questão da decodificação. Afinal ninguém ensina aquilo que não sabe.

Compreendemos também que a poesia é um elemento de aprendizado humano e, tendo em vista a função social assumida pela escola, devemos transformar nossa sala de aula em um espaço que desenvolva o prazer pela leitura literária, livre de amarras e atividades superficiais. Só assim poderemos reafirmar a sala de aula como um lugar para a leitura e criação poética.

Ressaltamos a necessidade de as crianças serem percebidas como sujeito social e consideramos importante conhecer suas histórias de vida, seus sentimentos, emoções e a forma como se posicionam no ambiente em que vivem e convivem. Nesse processo é fundamental a valorização da interação didática como uma relação ensino-aprendizagem, exercida pelo professor e seus alunos. Esperamos, por fim, com este trabalho, facilitar a entrada da poesia na sala de aula e contribuir para um processo de alfabetização mais significativo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 17-27.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 7-11.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A cor de cada um**. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético**. Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/texto-poesia-a-educacao-do-ser-poetico-13062012.pdf> Acesso: 30/04/2020.
- ANDRUETTO, Maria Teresa; tradução de Newton Cunha. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Sesc, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2011.
- BELINTANE, Claudemir; LIMA, Sheila Oliveira. A polifonia dos textos orais na infância e as matrizes linguageiras da leitura. In: RÉ Alessandra Del; FERNANDES, Silvia Dinucci. **A linguagem da criança sentido, corpo e discurso**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 117-134.
- BELINKY, Tatiana. **Um caldeirão de poemas 2**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso: 21/03/2020
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAMILO, Camila. **Manoel de Barros: vida e versos para todas as idades**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1314/manoel-de-barros-vida-e-versos-para-todas-as-idades>. Acesso: 10/08/2020.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHIARETTO, Marcelo. A leitura titerária diante da visão moderna de progresso. *In*. PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2003. p. 235-242.

CORRÊA, Hércules; MARTINS, Aracy. O jogo dos saberes literários. *In*: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura - saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 7-15.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendência e práticas**. Curitiba: Piá, 2012.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FRANCHI, Eglê. Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOULART, Cecília. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livro literário. *In*. PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2003.

GOULART, Cecília. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. *In*. PAIVA, Aparecida et al. **Literatura - saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 57-67.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas**. São Paulo: Paulus, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. *In*: _____. (Org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMINSKI, Paulo. **Guerra dentro da gente**. São Paulo: Scipione, 2006.

LIMA, Sheila Oliveira. **Leitura literária no ciclo 1 do Ensino Fundamental: Para um letramento além do literal**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/25119>. Acesso: 07/04/2020.

LIMA, Sheila Oliveira; MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar. **A literatura como objeto do desejo na aprendizagem da leitura nas séries iniciais**. Dialogia, São Paulo, n. 26, p. 135-146, maio/ago. 2017.

LIMA, Sheila Oliveira; SILVA, Angela Rodrigues da; MELO, Henrique Furtado de. **Leitura literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental: subjetividade na formação do leitor**. XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH, Londrina, 26 a 29 de julho de 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Criança meu amor...** 3. Ed. São Paulo: Global, 2013.

MOREIRA, Herivelto; Caleffe, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MURRAY, Roseana. **A bailarina e outros poemas**. 1ed. São Paulo: FTD, 2001.

NOVAIS, Carlos Augusto. Elementos de composição poética: noções básicas. In. CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendência e práticas**. Curitiba: Piá, 2012. P.35-55.

NUNES, Flordelice Souza. **O círculo de leitura literária como construção de sentidos: uma metodologia na perspectiva do leitor ideal para o leitor real**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.616>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAIVA, Aparecida et al. **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3 ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, D. J. **Matéria de poesia: por uma formação leitora na sala de aula**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 3d. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, Angela Leite de. Alguns dedos de prosa sobre poesia. *In*. CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendência e práticas**. Curitiba: Piá, 2012. p. 13-33.

SOUZA, Gláucia de. Procurando pelo poema na sala de aula. *In*. CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendência e práticas**. Curitiba: Piá, 2012. p. 81-105.

SOUZA, Renata Junqueira de/ FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**; tradução Marcos Bagno. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TELES, Damares Araujo. **Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.