



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO MIRACEMA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ROSA DE OLIVEIRA PENHA DAVID

A LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Miracema do Tocantins, TO

2022

Rosa de Oliveira Penha David

A Literatura Infantil no Desenvolvimento da Linguagem

Monografia apresentada à UFT - Universidade Federal do Tocantins - *Campus* de Miracema, Universitário de Miracema do Tocantins - TO, para obtenção do título em Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Professora Suzana Brunet Camacho.

Miracema do Tocantins, TO

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

D249I David, Rosa de Oliveira Penha .
A Literatura Infantil no Desenvolvimento da Linguagem . / Rosa de
Oliveira Penha David. – Miracema, TO, 2022.
36 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2022.
Orientadora : Suzana Brunet Camacho

1. Literatura Infantil. 2. Linguagem. 3. Leitura . 4. Escrita. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ROSA DE OLIVEIRA PENHA DAVID

A LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Monografia apresentada à UFT - Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Miracema, para obtenção do título Curso de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Suzana Brunet Camacho.

Data de aprovação: 14/12/2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Ma. Suzana Brunet Camacho, orientadora, UFT

Prof^a. Dr^a. Ana Corina Spada, examinadora, UFT

Prof^a. Dr^a. Maria Irenilce Rodrigues Barros, examinadora, UFT

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e forças ao longo da minha caminhada acadêmica. Por ter guiado meus passos e minhas faculdades mentais. Por me fazer acreditar nos estudos como possibilidade de progresso pessoal.

A minha família, marido e filhos, que me incentivaram, choraram e riram comigo nesta caminhada que não foi fácil, porém me fazendo acreditar não ser impossível.

A minha orientadora Prof^a. Suzana Brunet Camacho, por me impulsionar à construção do corpo deste texto, por suas correções e incentivos.

A esta universidade, direção e administração por ter me recebido, abrindo novas portas e janelas de possibilidades culturais e intelectuais.

A todos os professores que contribuíram para minha formação, oportunizando conhecimentos e experiências.

Aos colegas de turma pelo incentivo aos textos lidos, as apresentações dos seminários e compartilhamento de materiais. Enfim, por todas experiências e desafios alcançados até aqui.

RESUMO

A presente pesquisa propõe estudar a Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem, levando em consideração que a literatura é de suma importância na formação do indivíduo, na formação do leitor e na escrita. Essa pesquisa bibliográfica buscou compreender como a literatura infantil contribui na aquisição da leitura e da escrita, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, veremos como a literatura infantil pode contribuir no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças que estão sendo alfabetizadas. Considerando a importância da literatura, ressaltamos que não estamos falando em utilizá-la como aparato para o ensino de sílabas, palavras e orações e, sim, como instrumento de desenvolvimento da linguagem das crianças. Para isso, buscamos ainda, caracterizar a Literatura Infantil e seu papel no processo de aprendizagem da criança; compreender as concepções de linguagem que sustentam o ensino da leitura e da escrita, compreender o papel da Literatura Infantil como mediadora do conhecimento e como constituidora do sujeito e identificar as formas discursivas de dialogar com a Literatura Infantil na alfabetização. Busca-se respaldo teórico dos autores, Bakhtin (2000), Geraldi (2003), Vygotsky (2007) e Smolka (2012), que falam sobre as concepções de linguagem e de alfabetização que sustentam a prática docente. Das autoras Roxane Rojo (2015), Abramovich (1997) Colomer (2017) falam de as possibilidades da literatura como forma da criança descobrir outros lugares e abrir a porta para o imaginário humano. Considerar a importância de como e quando usar a Literatura Infantil, abriu possibilidades da estruturação desta proposta de pesquisa. Tentar compreender o que a literatura infantil representa dentro e fora da sala de aula e de como vem sendo trabalhada, impulsionam-nos a refletir sobre o tema discutido.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Linguagem. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

The present research proposes to study Children's Literature in the development of language, taking into account in that literature is of paramount importance in the formation of the individual, in the formation of the reader and in writing. This bibliographic research sought to understand how children's literature contributes to the acquisition of reading and writing, in the Early Years of Elementary School. In this way, we will see how children's literature can contribute to the process of acquiring reading and writing for children who are being literate. Considering the importance of literature, we emphasize that we are not talking about using it as an apparatus for teaching syllables, words and sentences, but rather as an instrument for the development of children's language. For this, we also seek to characterize Children's Literature and its role in the child's learning process; understand the concepts of language that support the teaching of reading and writing, understand the role of Children's Literature as a mediator of Knowledge and as a constituent of the subject and identify the discursive forms of dialoguing with Children's Literature in literacy. We seek theoretical support from the authors, Bakhtin (2000), Geraldi (2011), Vygotsky (2007) and Smolka (2012), who talk about the concepts of language and literacy that support teaching practice. Authors Roxane Rojo (2015), Abramovich (1997), Colomer (2017) talk about the possibilities of literature as a way for children to discover other places and open the door to the human imagination. Considering the importance of how and when to use Children's Literature opened up possibilities for structuring this research proposal. Trying to understand what children's literature represents inside and outside the classroom and how it has been worked on, impels us to reflect on the topic discussed.

Keywords: Children's Literature. Language. Reading. Writing.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	A LITERATURA INFANTIL	09
2.1	O papel da Literatura Infantil	09
2.2	Literatura Infantil e o desenvolvimento da linguagem	12
3	FORMAÇÃO DO LEITOR	17
3.1	Concepções de linguagem.....	18
3.2	Repensar as práticas de leitura em sala de aula.....	22
3.3	Perguntas de leitura	24
4	A LITERATURA INFANTIL NA ELABORAÇÃO DE ASPECTOS DISCURSIVOS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL.....	27
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
	REFERÊNCIAS	35

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe estudar a Literatura Infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita, levando em consideração que a Literatura é de suma importância para a formação do indivíduo, na constituição do leitor e no desenvolvimento da aprendizagem durante a infância. Considerando a importância da literatura, ressaltamos que não estamos falando em utilizá-la apenas como aparato para alfabetização e, sim, como instrumento do desenvolvimento da linguagem das crianças.

O objetivo geral desta pesquisa monográfica busca compreender como a literatura infantil pode contribuir no processo de aquisição da leitura e da escrita, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Temos ainda como objetivos específicos: caracterizar a Literatura Infantil e seu papel no processo de aprendizagem da criança; compreender as concepções de linguagem que sustentam o ensino da leitura e da escrita, compreender o papel da Literatura Infantil como mediadora do conhecimento e como constituidora do sujeito, analisar como o discurso das crianças se revelam, durante a alfabetização, a partir de narrativas de histórias infantis.

Desse modo, essa pesquisa buscou entender como a Literatura Infantil pode contribuir no desenvolvimento da linguagem da criança. No primeiro capítulo concepções de linguagem e de alfabetização que sustentam a prática docente, buscase respaldo nos estudos de Bakhtin (2000), Geraldi (2003), Vygotsky (2007) e Smolka (2012). O entendimento acerca desses autores nos aponta caminhos para entender a linguagem como prática social e constituidora do sujeito. Dessa forma, as práticas de ensino de leitura e escrita e de alfabetização inicial ultrapassam as tradicionais práticas de codificação e decodificação dos signos linguísticos.

Serão abordadas questões referentes ao papel da literatura infantil nas práticas de leitura e escrita. Autoras como Roxane Rojo (2015), Abramovich (1997) Colomer (2017) falam de as possibilidades da literatura como forma da criança descobrir outros lugares e abrir a porta para o imaginário humano.

Na busca da aprendizagem da leitura e da escrita, valoriza-se os aspectos discursivos da palavra (tanto falada como escrita) viabilizada pela literatura como uma excelente e necessária alternativa para auxiliar a alfabetização dos sujeitos. O aspecto discursivo deve ser trabalhado de forma híbrida com os aspectos estruturais do código linguístico, mas, sem dúvida, a literatura deve ser um recurso indispensável que

viabilize, estimule e motive a leitura e a escrita. A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição de sentido e, desse modo, a literatura infantil permitirá estabelecer um espaço de diálogo com as crianças em processo de alfabetização.

Conteúdo da área de linguagem, incluindo a literatura, objeto da nossa reflexão, ainda são trabalhados na escola de forma descontextualizada e didatizada, com objetivo de alfabetizar de forma mecânica e condicionada, apenas à codificação e à decodificação da nossa língua. No processo histórico de estudos e definição de propostas de trabalho com a linguagem na escola, desde a alfabetização, prevaleceu, e continua a prevalecer, o ensino da leitura e da escrita de letras, palavras, frases e orações em que se destacam seus aspectos formais, descolados de situações enunciativas, para se exigir nas avaliações que os alunos interpretem e elaborem textos de forma contextualizada socialmente.

Sabe-se que, muitas vezes, os livros de Literatura Infantil são utilizados como pretexto para ensinar algo. Usa-se os textos para o ensino da leitura e da escrita, a partir de exercícios mecanizados, em situações que valorizam a apropriação de letras e de sílabas, assim como a leitura em voz alta, o preenchimento de fichas de leitura para a interpretação dos textos. No entanto, espera-se romper com essa prática descontextualizada, considerando que a literatura infantil, assim como outros gêneros, podem ser um importante aliado para a apropriação da leitura e da escrita. Em uma perspectiva discursiva, a alfabetização não se limita à apropriação de símbolos linguísticos, mas, na construção de sentido em atividades de interlocução e interação entre textos e entre professor e estudantes.

2 A LITERATURA INFANTIL

À medida que compreendemos a importância da literatura infantil, vemos que ela faz parte da vivência da criança de ontem e, principalmente, da criança de hoje, visto que seu uso nas escolas se tornou necessário para o desenvolvimento da criança, sendo parte histórica, social e culturalmente de sua vida.

Quando pensamos em literatura infantil, muitos voltam o pensamento à infância, quando a contação de história era feita por familiares para descontração e interação social, ou à beira da cama, preferencialmente, contadas por nossos pais ou avós para que pegássemos no sono. Nessa perspectiva Fanny Abramovich(1997) fala sobre a importância das histórias para as criança quando diz:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), [...] (ABRAMOVICH, 1997, p. 16)

Pensando nesse pressuposto, podemos encontrar adultos que tenham passado pela experiência de ter ouvido uma boa história e se buscarmos por relatos de suas experiências, contemplaremos as mais variadas falas. De fato, as crianças são as mais interessadas em ouvir histórias, sejam essas lidas ou inventadas, e é notório ver em suas feições o poder que uma boa história traz. Seu olhar atento e a expectativa da próxima fala, página e ilustração proporciona, também satisfação para quem narra.

2.1 O papel da literatura Infantil

Segundo Abramovich(1997) ler literatura para as crianças propicia inúmeras possibilidades, a saber: sorrir, suscitar o imaginário, curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, encontrar outras ideias para solucionar questões, descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, se identificar com os personagens, assim como perceber nas crianças as emoções importantes como a tristeza, raiva, irritação, medo, a insegurança, e mais, Abramovich (1997) fala das possibilidades da literatura voltada ao âmbito escolar, da leitura como forma da

criança descobrir outros lugares e outros tempos, conseguir relacionar os fatos da história fictícia com as de sua realidade. A autora considera que: “a literatura também informa”, informa fatos da vida, do dia a dia, do nascimento, da morte, sobre o corpo, das relações familiares, dos lugares, entre tantas coisas citadas pela a autora que nos leva a refletir o quanto a literatura pode servir de aparato para ajudar no desenvolvimento da criança. Para a autora literatura:

[...], não se trata de livros didáticos, de não-ficção, onde se disserta, se dá uma explicação objetiva, seca, dura... Não é a demonstração dum teorema (a vida não é bem assim...), nem a explanação dum fenômeno científico distante, que acontece num laboratório de ciências e onde se busca provar algo que não está exigindo nenhuma emoção ou envolvimento pessoal... Estamos falando de literatura, de ficção, de histórias, onde se aborda um – ou vários problemas – que a criança pode estar atravessando ou pelo qual pode estar se interessando... De uma leitura que não é óbvia, discursiva ou demonstrativa do tal tema... Onde ele flui natural e límpido, dentro da narrativa – que evidentemente não tratará apenas disso. (ABRAMOVICH, 1997, p. 98,99)

Certamente, para Fanny Abramovich, literatura é muito mais que um simples livro, literatura é uma junção de ficção de histórias, que juntas abordam, discutem e demonstram a vivência da criança. Outros autores contribuem de diferentes formas suas propostas do que venha a ser literatura e declaram que conceituá-la não é tarefa fácil:

Conceituar o que é Literatura não é tarefa fácil. Desse termo advém conceitos que estão implicados por questões sociais e históricas. Tal conceito pode ser bastante amplo e abarca os conhecimentos dos indivíduos sobre vários ramos do saber (matemática, filosofia, história...). Podemos observar que o uso da palavra literatura de forma genérica, abrangendo escritos de várias áreas, ainda é bastante corrente, fala-se em literatura do direito, da medicina, entre outras.

A ideia de literatura como uma arte específica, tal como a música, a pintura, a arquitetura etc., historicamente, ainda é recente. Atualmente, incorpora o sentido de fenômeno estético e produção artística. Surge, então, um entendimento da palavra literatura como referente a textos imaginativos e criativos em oposição aos textos de caráter científico. (HOFFMANN, BREUNIG. 2017, p. 13)

De alguma forma, os autores acima tentaram generalizar a literatura quando atribuem a ela um conceito histórico, social, científico e artisticamente falando. Diante da complexidade e importância, que é a Literatura, e de como usá-la, Regina Zilberman (2012) declara que entender seu conceito, definirá sua ordem de classificatória, crítica e interpretativa:

[...] buscando esta ciência a cada vez mais conceituar o que entendemos por Literatura, propriedade literário, fenômeno literário, obra literária, texto literário – expressões, todas essas, que não conta do campo sobre o qual se estendem suas considerações de ordem de classificatória, crítica e interpretativa. (ZILBERMAN, 2012, p. 11,12)

Percebe-se que a autora buscou acrescentar significados diversificados à palavra “literário” para tentar definir literatura. Entretanto, não precisaremos adentrar em seus conceitos quando nosso objetivo aqui é o de usar a literatura infantil a favor do desenvolvimento intelectual, ou seja, para formação leitora da criança por meio do processo da alfabetização, que, quando bem trabalhada contribui, automaticamente, para o desenvolvimento em um aspecto geral da criança.

A literatura infantil contempla os mais variados tipos de narrativas, ou seja, fábula, conto, crônica, lendas e mitos, entre outros, os quais encantou e encanta gerações como cita Sueli Cagneti (1996) quando diz que literatura é arte que representa o Mundo, o Homem, a Vida através da palavra.

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (CAGNETI, 1996. p. 7)

Em relação à função da literatura infantil, observa-se em Bakhtin (1992) que a literatura infantil pode ser um instrumento motivador e desafiador, pois, através do contato com os livros, a criança passa a se transformar num sujeito ativo e participativo, pois passará a entender que é capaz de compreender e modificar o seu contexto de vida de acordo com suas expectativas e necessidades.

Para Colomer (2017), uma das funções da literatura infantil e juvenil é abrir a porta para o imaginário humano. A autora ressalta que no campo da psicologia, a corrente psicanalítica foi a primeira a destacar a importância da literatura na construção da personalidade.

"o termo imaginário foi utilizado pelos estudos antropológico-literárias para descrever o imenso repertório de imagens, símbolos e mitos que nós humanos utilizamos como fórmulas típicas de entender o mundo e suas relações com as demais pessoas". (COLOMER, 2001, p. 20)

Observamos, através das contribuições dos autores discutidos até aqui, a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança, das inúmeras possibilidades que ela traz, antes, durante e, conseqüentemente, após a

alfabetização. Compreende-se que literatura infantil é muito mais que o simples ato de ler e ouvir histórias, é fonte para o desenvolvimento intelectual, da linguagem e da personalidade da criança.

De fato, quando a criança se depara com a literatura, desperta-se nela o desejo de adentrar nesse universo imaginário e, conseqüentemente, o desejo de também se apropriar dos signos linguísticos que compõem esse universo imaginário. Sendo a literatura infantil um importante elemento para a constituição da linguagem infantil. Buscamos, também, entender como ela pode se tornar um elemento importante para o contexto da aquisição da língua escrita.

2.2 Literatura infantil e o desenvolvimento da linguagem

A literatura infantil tem sido um assunto bastante discutido e seu uso tornou-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da criança. Os pais mais atentos contribuem para esse desenvolvimento quando compram e leem livros para seus filhos. As escolas, cada vez mais, têm usado a literatura infantil no seu cotidiano, no entanto, nem sempre realizam um uso adequado. É o que salienta LAJOLO, ZILBERMAN (2007) quando dizem:

No momento em que a produção de livros para crianças converte-se num dos segmentos economicamente mais relevantes da indústria editorial brasileira e que a literatura infantil começa a integrar muitos currículos universitários e a tornar-se objeto de teses, congressos e seminários, parece-nos oportuno um balanço do que se tem feito ao longo de quase um século, em termos de literatura infantil brasileira. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 8)

Nesta visão de produção literária, as autoras falam da literatura infantil como produção simbólica que faz da linguagem sua matéria prima e, dos livros, seu veículo preferencial. Exemplo disso, de acordo com as autoras, são os livros de Monteiro Lobato que alavancou uma produção histórica na literatura brasileira. Podemos dizer que, atualmente, o mercado literário infantil vem crescendo, consideravelmente, há uma variedade de obras que contribuem para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Lajolo (1985) aponta que, muitas vezes, os livros de Literatura Infantil são utilizados como pretexto para “ensinar” algo, ou avaliar o aluno. Práticas docentes afetam o ensino do ato de ler e se constituem mediante exercícios mecanizados calcados em situações escolares que valorizam a apropriação de letras e de sílabas,

assim como a leitura “em voz alta”, o preenchimento de fichas de leitura ou da “interpretação” dos textos a partir de questionários acerca do texto literário. Além disso, a didatização dos livros de Literatura Infantil faz da leitura literária aporte à alfabetização, em outras palavras, o “texto vira pretexto” conduzindo a aprendizagens diversas do próprio ato de ler.

A partir dos pressupostos defendidos pela Teoria Histórico-Cultural, a linguagem é considerada um intermediário, uma ponte que liga a criança com a sua realidade e o mundo. Vygotsky (1996) desenvolveu a ideia de mediação, característica presente em toda atividade humana por meio de instrumentos técnicos e sistemas de signos construídos pelo homem ao longo da história diante de suas necessidades de interação com o meio. Vygotsky afirmou ser a linguagem um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. O papel fundamental da prática docente é a mediação e o professor se torna o veículo capaz de nortear e sistematizar o conhecimento de forma que propicie desenvolvimento em seus alunos.

Esse processo de desenvolvimento circunstanciado pela intercomunicação com os adultos têm um significado decisivo, pois conforme Luria (1985), a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação. Nesse sentido, podemos atribuir à linguagem uma grande parcela de responsabilidade em relação à organização do pensamento e, por meio da literatura infantil é possível oportunizar momentos de interação, a fim de propiciar à criança a produção de seu pensamento.

Entende-se que, para que ocorra o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas é imprescindível que a criança vivencie experiências educacionais relacionadas com os objetos culturais humanos. Nessa perspectiva, durante a infância, a criança descortina o mundo a sua volta, que se abre em possibilidades de aprendizagem, de formação e de desenvolvimento de capacidades, de habilidades, de aptidões, de formação das funções psíquicas superiores especificamente humanas, dentre elas, a memória voluntária, o raciocínio lógico e a imaginação. (LEONTIEV e VYGOTSKI, 2010)

Vigotski afirma que a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade. A partir do momento em que a criança se apropria desse sistema de signos

e compreende a função da escrita, seu pensamento evolui, e se transforma em novos instrumentos que organizam a estrutura de seu pensamento. Mas a linguagem escrita, sendo um legado da humanidade só pode ser adquirida pela criança por meio da cultura, onde internalizará e se habilitará a transformar a própria sociedade na qual se encontra inserida.

Dessa forma, por meio da Literatura Infantil, as crianças têm a oportunidade de se apropriar da história e da cultura do homem, além de recriar a realidade. Sendo assim, quanto mais intensa a apropriação, maiores as condições de desenvolvimento pleno da memória e da imaginação, dentre outras capacidades psíquicas. Pela apropriação da palavra do outro, considerando aqui os livros de Literatura Infantil, a criança modifica-se, pois pode “[...] imaginar o que não viu, o que não vivenciou” (VIGOTSKI, 2910, p. 25).

Para uma análise de como a literatura pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem das crianças nos primeiros anos de vida, propôs-se conhecer, ainda, como se dá o desenvolvimento da linguagem infantil, da compreensão do desenvolvimento do pensamento e da linguagem a partir dos estudos de Vygotsky.

Para o autor, no desenvolvimento da criança existe um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala: o pensamento e a palavra não se encontram relacionados por uma relação primária. No percurso da evolução do pensamento e da fala gera-se uma conexão que os transforma e se desenvolve. Inicialmente, o pensamento é não-verbal e a linguagem é não-intelectual. Vygotsky (2007) mostra que, em determinado ponto, as duas linhas de desenvolvimento se cruzam tornando a linguagem racional e o pensamento verbal. A criança descobre que “cada coisa tem o seu nome e começa a perguntar como se chamam todos os objetos” e o significado da palavra passa a ser uma junção entre pensamento e linguagem.

Portanto, para Vygotsky (2007), uma palavra sem significado é um som vazio; assim sendo, o significado é um critério da palavra e um componente indispensável. Pode parecer como fenômeno linguístico, mas do ponto de vista da Psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, pode-se encarar o significado como um fenômeno do pensar. Os significados das palavras passam a ser formações dinâmicas e não estáticas, transformam-se à medida que as crianças se desenvolvem e alteram-se também com as várias formas como o

pensamento funciona. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento contínuo e vaivém entre a palavra e o pensamento, nesse processo a relação entre pensamento e palavra sofre alterações que também podem ser consideradas como desenvolvimento no sentido funcional (VYGOTSKY,2007).

Vygotsky (2007) acreditava que a linguagem surge pela necessidade de se comunicar e transmitir seus pensamentos com o outro. Assim, para ele o pensamento deixa de ser um fenômeno meramente biológico para ser concebido como uma forma de comportamento que se circunscreve num processo histórico-social. O desenvolvimento acontece através de estímulos exteriores, por isso é importante a interação social.

Dessa forma, a literatura infantil possibilita a interação e a construção de significados. Para Abramovich (1997), o momento mais propício para o desenvolvimento da leitura são os primeiros anos de vida. Nessa idade, é possível auxiliar a criança a compreender a si mesma, seu corpo, seus gostos e incentivá-la a ter bons hábitos como o da leitura. Ela poderá manusear um livro e compreender as imagens ou ouvir histórias.

Quem nunca se encantou, riu, ou até mesmo chorou com as belas histórias narradas por entes queridos, ou quem nunca adormeceu ouvindo um conto popular ou um clássico da literatura infantil? À medida que crescemos e que somos inseridos na sociedade, nosso repertório cultural e linguístico torna-se mais elaborado. Sendo assim, antes mesmo da aquisição do texto na escola, a contação de histórias se faz presente no cotidiano de muitas crianças.

De acordo com Travaglia (1997) esse conhecimento vai se constituindo à medida que o professor media a linguagem e a língua, e de como ele estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino, e mais, o autor esclarece que a linguagem é tão importante quanto a postura que se tem com a educação e declara a concepção de que o ensino da língua materna consiste, principalmente, em desenvolver no educando a competência comunicativa, que isso só se alcança com aulas voltadas para o ensino produtivo. Para o autor, o objetivo da língua materna inclui o desenvolvimento da capacidade gramatical, o aperfeiçoamento da leitura, da escrita e o trabalho com a oralidade.

Travaglia (2010) nos permite entender e acreditar na amplitude do uso da literatura e a trata como “porta de entrada” para ajudar as crianças a perceber que a língua tem uma “magia”. Diferentemente de como a escola geralmente traz a língua,

principalmente, na fase inicial da leitura e escrita vista pelas crianças como (chata e difícil de aprender). Para o autor:

A literatura concentra, converge, encontra possibilidades expressivas presentes na língua em todas as suas variedades escritas e orais. (...) parece que a literatura continua a Senhora que nos mostra e aponta a magia da língua. (TRAVAGLIA, 2010, p. 37)

Nesta perspectiva, Perfeito (2005) cita em Fusa (2011), que a literatura infantil pode constituir um potente aliado para o desenvolvimento no processo da leitura e da escrita, uma vez que ela passa a atribuir sentidos e significados às palavras e ao discurso da criança. O autor ainda acredita que a leitura poderia ter relação com a necessidade de o educando entrar em contato com textos- modelos, reveladores do emprego adequado da linguagem, ajudando a criança na arte do bem falar e, conseqüentemente, do bem escrever, lembrando a autora que, desta forma, a leitura é concebida, tradicionalmente, como extração dos sentidos do texto, direcionando sua aprendizagem à oratória.

Compreende-se então, que, por meio da literatura infantil, encontra-se possibilidades de ensinar a língua e suas variações escritas e orais de forma mais significativa e prazerosa. Permite-se que a criança construa sentido, durante a apropriação dos signos linguísticos. O uso de textos para a apropriação de sílabas, palavras e orações não permite que a criança construa conhecimento linguístico na interação com os textos e imagens de livros e, dessa forma, a literatura infantil perde seu valor histórico, social e cultural.

3 FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação leitora se dá à medida que a criança passa a ter contato com os livros, a princípio, dentro do seu ambiente familiar e, posteriormente, na escola, onde ela desenvolverá a linguagem, o estímulo para o aprendizado e, conseqüentemente, seu interesse pela leitura. Nesta perspectiva, Marisa Lajolo (1993, p.7) diz: “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive”.

Compreende-se por Lajolo (1993) que a leitura serve para compreensão do mundo e para viver melhor, como prática da nossa sociedade, que começa na escola, mas, em hipótese nenhuma, deve encerrar-se nela. Quando a autora fala sobre leitura, textos, literatura e livros didáticos, nos incita à reflexão da complexidade que envolve seus usos dentro da escola, e de como tal abordagem tem contribuído para a formação leitora.

Angelo e Menegasse (2022), ressaltam que a partir de uma perspectiva da teoria dialógica de língua/linguagem, pressuposta e desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, a leitura é considerada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados. Para os autores, “o leitor sempre mobiliza uma apreciação valorativa, isto é, concorda, rejeita, contesta, amplia, analisa, a produzir sentidos ao discurso apresentado pelo autor e pelo próprio leitor, em uma relação dialética e dialógica. ” (ANGELO; MENEGASSE, 2022, p. 68)

Segundo os autores citados acima, o conceito dialógico defende que o leitor, durante o processo de leitura, leve em conta o contexto extraverbal da enunciação. Esse contexto extraverbal diz respeito a toda a realidade que envolve a interação discursiva, ao entorno espacial, temporal, pragmático, ideológico e cultural conhecido, compartilhado, apreciado e valorizado pelos interlocutores, de maneira indissociável do material verbal. Em sala de aula, o trabalho com o conceito dialógico de leitura inicia-se com a recuperação do contexto de produção do texto, que, segundo Rojo (2004), envolve questionamentos relacionados à autoria, à situação, à finalidade e o lugar social da produção:

Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor pretendido ocupa e assume? Como ele valoriza seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? (ROJO, 2004, p. 6).

Na escola, segundo Cosson (2014), a leitura literária tem a função de ajudar as crianças a lerem melhor, não apenas porque cria o hábito da leitura ou dá prazer, mas porque fornece os instrumentos necessários para a formação do leitor literário: elas conhecerem e articularem com proficiência o mundo feito de linguagem. Aprender a ler para além do sentido literal, relacionar outros textos lidos, analisar as escolhas do autor em termos de ideias, temas, palavras, sentir o prazer estético que o texto proporciona são tarefas do professor em seu trabalho de mediação com a leitura.

Espera-se contribuir para a formação do leitor literário, um leitor capaz de desfrutar de forma mais completa do ato da leitura do texto literário, pois consideramos literatura muito mais do que o simples ato de ouvir, ler, olhar imagens, folhear páginas, prestar atenção. De acordo com Cosson (2014) ler é: “posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2014, p. 120).

Colomer (2007), destaca que a “função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo”. (COLOMER, 2007, p. 45). Para a autora, o que está em jogo na aula de literatura, nos momentos de estudo do texto, é a ampliação da capacidade leitora e, para isso, o professor precisa desenvolver uma metodologia de trabalho.

Percebe-se que as experiências mais significativas da criança como leitora se fazem a todo momento por meio do contato com o livro, antes, durante e após escolarização. Lembrando que a escola tem um papel fundamental para a formação do leitor literário, e é um trabalho que pressupõe a criação de um espaço de discussão, de troca, do uso da palavra e da escuta atenta ao que o outro tem a dizer. Não basta ler livros de forma isolada, é preciso compartilhar leituras, discutir ideias, proporcionar outras leituras que auxiliem no entendimento do texto lido e construir possibilidades de sentido. Por isso, espera-se que seja uma atividade planejada e direcionada e não somente um espaço para as crianças lerem de forma aleatória como, muitas vezes, observa-se nas escolas.

3.1 Concepções de linguagem

Considera-se as questões sobre linguagem muito ampla para serem definidas em poucas palavras. Conceituá-la talvez não seja o foco nessa abordagem, mas

tentar compreendê-la. Atem-se aqui para a necessidade de aproximar objetivo, que é o de usá-la como ponte para aquisição da alfabetização por meio da literatura infantil. Vendo por essa perspectiva, esse estudo pretende se basear nas concepções de linguagem de Vygotsky e Bakhtin.

João Geraldi (2011), aponta as diferentes concepções de linguagem que têm sustentado a prática docente. São elas: A linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e, por fim, linguagem como forma de inter-ação. Falaremos sobre a linguagem como uma forma de inter-ação. Nesta última concepção, os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky e Bakhtin são extremamente relevantes.

Segundo Rego (1995), Vygotsky criou o conceito de mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. É através da mediação que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Para o autor, por meio da linguagem, é possível estabelecer relações com o mundo, lidar com objetos que estão ausentes, possibilitando a “abstração” e a “generalização”. Assim, o pensamento é organizado pela linguagem. O surgimento da linguagem e do pensamento são fundamentais para o desenvolvimento humano. É através da linguagem que a criança interage com o saber já construído historicamente e com o mundo ao seu redor, ampliando as experiências acumuladas pela humanidade no decorrer do processo histórico-social da evolução humana.

A literatura é uma forma de linguagem e, assim, essa leitura proporciona o desenvolvimento da linguagem, favorece a organização do pensamento, e das conexões mentais fundamentais para o desenvolvimento humano. Em direção similar à de Vygotsky, os estudos do círculo de Bakhtin compreendem que a realidade fundamental da linguagem é a atividade humana inter-relacionada à sociedade, na qual os indivíduos socialmente organizados são constituídos em relações sociais das quais participam de forma ativa e responsiva. Podemos entender, nesse caminho, que os estudos do círculo de Bakhtin é o precursor de uma teoria enunciativo-discursiva que considera a linguagem como atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológica e dialogicamente. Não há, assim, qualquer movimento de apropriação de signos linguísticos em um sistema fechado, uma vez que o signo somente existe em circulação. A língua, em sua atividade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. (FIORIN, 2019, p.29)

Nesse sentido, a literatura torna-se uma grande aliada do professor e pode exercer uma influência positiva no desenvolvimento das crianças. Assim, para Bakhtin/Volochinov (2007), a literatura, é um instrumento motivador e desafiador, capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, com condições de compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade. Ao fazer tais apontamos, Bakhtin/Volochinov (2007) apresenta e desenvolve uma concepção dialógica de linguagem, a qual está estritamente ligada ao papel do educador.

Para tanto, quando se pensa na problemática do ensino-aprendizagem da leitura e escrita, direcionamos para a formação do leitor e quando observamos com quem o aluno interage no momento da leitura, quando o faz, professor/texto/outros colegas, as relações dialógicas são constituídas pela criança, mas se a leitura for de forma fragmentada, Bakhtin afirma que essa construção de enunciados não será construída pelo leitor.

Compreende-se em Backhtin/Volochinov (2007) que seus estudos se mostram significativos para entendermos a construção do sujeito leitor responsivo ativo no que se refere ao ensino-aprendizagem. Nesse processo, mobiliza-se uma gama de experiências históricas e socialmente construídas que são ativadas para emitir-se uma resposta a determinado discurso, demarcando uma posição, um juízo de valor, numa dada esfera da comunicação verbal, para a qual ele prevê uma resposta ou uma compreensão ativa do interlocutor. Ainda de acordo com essa concepção de linguagem, todo texto é lido/produzido dentro de um contexto social, o qual deve ser levado em conta em toda interação verbal, seja oral ou escrita.

Esse entendimento acerca de Vygotsky e de Bakhtin nos aponta caminhos para entender a linguagem como uma prática social e formadora do sujeito. Dessa forma, as práticas de ensino de leitura e escrita e de alfabetização inicial devem ultrapassar as tradicionais práticas de codificação e decodificação dos signos linguísticos.

Geraldi (2011) sobre a definição das concepções, às caracterizam à realidade do Brasil para o ensino de línguas, que é confirmada pelos autores: (FUZA, MENEGASSI, OHUSCHI, 2011) da seguinte maneira:

Tais concepções apresentam-se no contexto educacional, voltando-se aos papéis do professor e do aluno em sala de aula. A esse respeito, Geraldi (1996) postula que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da

realidade com mecanismos usados em sala de aula. Por esse motivo, consideramos ser relevante retomar a discussão em tela, porém, entrelaçando os conceitos à perspectiva bakhtiniana e às práticas de leitura, que se configuram como uma das responsáveis pelas relações sociais entre os indivíduos, possibilitando seu acesso ao mercado de trabalho, além de promover a reflexão sobre diferentes realidades e favorecer a formação de um sujeito-leitor crítico. (FUZA, MENEGASSI, OHUSCHI, 2011, p. 480).

Segundo Geraldi (2011), é necessário fazer uma reflexão teórica acerca das concepções de linguagem, pois estão entrelaçadas com as atividades de livros didáticos que envolvem o trabalho com o ensino da língua materna. Para o autor, antes mesmo de se pensar em trabalhar toda ou qualquer metodologia de ensino, é necessário que se articule uma opção política que envolva uma teoria de compreensão e interpretação da realidade da criança, juntamente com os mecanismos utilizados em sala de aula, como neste caso, a literatura infantil.

O autor ainda ressalta que, compreender a definição sobre as concepções de linguagem, permite entender algumas indagações sobre o processo de ensinar e aprender, como: para que ensinamos? O que ensinamos? Para que as crianças aprendam o que ensinamos? As próprias crianças indagam essas questões quando não compreendem e não conseguem fazer uso da linguagem quando estão no processo de aprendizagem no âmbito escolar, já que para elas, já sabem falar.

Desta forma, compreendemos, através de Geraldi (2011), que o uso da linguagem é muito mais o de expressar sentimentos e o de transmitir conhecimentos, mas é também o de possibilitar ao sujeito a interação com os outros, fazendo-o autônomo para agir e expressar-se, não somente em sala de aula, mas para a vida de maneira discursiva, onde será possível entender e usar a literatura infantil como um espaço de desenvolvimento da linguagem e de constituição das funções psicológicas superiores.

Para Bakhtin/Volochinov (2007), a literatura, é um instrumento motivador e desafiador, capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, com condições de compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade. Ao fazer tais apontamos, Bakhtin/Volochinov (2007) apresenta e desenvolve uma concepção dialógica de linguagem, a qual está estritamente ligada ao papel do educador.

Para tanto, quando se pensa na problemática do ensino-aprendizagem da leitura e escrita, direcionamos para a formação do leitor e quando observamos com quem o aluno interage no momento da leitura, quando o faz, professor/texto/outros

colegas, as relações dialógicas são constituídas pela criança, mas se a leitura for de forma fragmentada, Bakhtin afirma que essa construção de enunciados não será construída pelo leitor.

Pois segundo Bakhtin, todos os envolvidos com a linguagem, constituem elementos sociais e historicamente construídos dialogicamente ao longo da vida. O movimento dialógico só terá significado, se a criança for estimulada e envolvida com a leitura e de todo processo que contribui para seu desenvolvimento, onde ela usará todo seu corpo e suas ações ao gesticular, ao cantar, ao dançar, ao se envolver no momento da contação de histórias.

3.2 Repensar as práticas de leitura em sala de aula

Nenhum leitor nasce pronto, pois seu processo de leitura se constrói a partir das relações que ele estabelece durante o processo de constituição leitora, dependendo ainda das concepções que os docentes terão sobre o ato de ler. Dessa forma, é necessária uma ação planejada do professor para acompanhar e mediar o aluno no caminho para a leitura.

Como debatido, anteriormente, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da criança, assim como abre portas para despertar o desejo e o prazer pela leitura, assim como desperta a imaginação, a curiosidade e o desejo de saber mais. Como professores, somos responsáveis pela iniciação e desenvolvimento das habilidades leitoras, contudo, precisamos buscar as atividades necessárias para as práticas adequadas que considerem a leitura e a escrita como uma prática social. Infelizmente, ainda é visto nas escolas que as atividades dirigidas ao ensino da leitura e, também da escrita têm sido realizadas de forma descontextualizada, fragmentada e de pouco sentido para as crianças.

Com o objetivo de repensar o trabalho com a leitura e a escrita, em sala de aula, Fonseca e Geraldi (2011), no livro “O texto na sala de aula”, apontam que a leitura deve ser:

[...] entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição de professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que,

como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições materiais (por exemplo, o acesso a livros) para que o processo se desencadeasse. Julgamos que o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde perguntas sobre questões levantadas pelo processo que se executa. (FONSECA e GERALDI, 2011, p. 107).

Pensando nesse processo de interlocução entre textos e seus leitores, espera-se que as atividades considerem as possíveis mediações em sala de aula, durante o trabalho com a literatura infantil. Quando Geraldi (2011) fala da leitura na escola, considera a participação como fundamental, e enfatiza a intencionalidade de se trabalhar a leitura como processo de interlocução para que haja a construção do conhecimento a partir da reflexão aluno/texto. Sobre o processo de ler, ele se refere à Lajolo que nos diz:

“ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”. (GERALDI, 2011 APUD LAJOLO, 1982, p. 59)

Essa fala nos reporta às atividades observadas durante os estágios supervisionados, quando foi possível observar que a leitura e a escrita têm sido trabalhadas de forma fragmentada e descontextualizada. Observou-se que, muitas vezes, as crianças não entendem o que estão lendo, somente aprendem a decodificar um código linguístico. Essas práticas contribuem para o desinteresse pela leitura.

Geraldi (2011) alerta para a necessidade de rever as práticas de leitura em sala de aula, e alerta-nos que a quantidade de leitura não significa qualidade. Quanto a isso, ele reforça que:

A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz da vida. Parece-nos que devemos – enquanto professores – propiciar maior número de leituras ainda que a interlocução (adentramento) que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém das possibilidades que o texto possa oferecer. (FONSECA e GERALDI, 2011, p. 112).

Percebe-se que a Literatura Infantil deve possibilitar um momento de interação entre os sujeitos envolvidos no processo e o texto. Espera-se que os professores entendam que a elaboração de sentido sobre o texto, implica na reelaboração de

leituras anteriores e de suas experiências de vida. Dessa forma, é importante a interação proporcionada pelo professor.

3.3 Perguntas de leitura

Colaborando para o entendimento acerca da leitura em sala de aula, Solé (1998), em sua obra “Estratégias de Leitura” propõe “perguntas de leitura” que contribuem para a construção de sentido acerca do texto. A autora reconhece que isso não é tarefa fácil, nem tampouco o ensinar a ler é uma questão simples. A autora entende que a leitura se constitui como objeto de conhecimento e como meio para realização de aprendizagens. Segundo a autora:

[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto', pois a partir do contato com a leitura, a criança inicia de forma gradual e sequencial o processo de decodificação, começando pelas letras, as palavras, as frases, até alcançar a construção de significados, que as leva a compreensão e a fixação em um ato de unir o conhecimento do mundo já estabelecidos pela criança, assim como relacioná-los ao assunto que foi lido. (SOLÉ, 1987, p.25)

Quando a autora propõe a interação como componente importante para a construção dos significados sobre o texto, espera-se estabelecer relação com as experiências de vida dos estudantes na construção de sentidos sobre os textos. Segundo Solé (1998), a utilização de estratégias de leitura permite aos professores organizar os momentos de construção de sentido: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Para tanto, a autora considera que é necessário compreender algumas das premissas referentes à leitura e sobre a estrutura geral do livro para ajudar o leitor a situar suas expectativas sobre a obra lida e, além disso, a autora fala que:

1 Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nós manejamos com certas garantias em uma sociedade letrada.

2 na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. Parto da ideia de que o leitor especialista atribui sentido e significado ao texto e rejeita o pressuposto de que o recita (exceto no caso em que a atividade da leitura corresponde a este objetivo: por exemplo, na declamação poética).

3 A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leito – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. (SOLÉ, 1998, p. 25).

Solé (1998) fala do leitor como sujeito ativo que é capaz de processar seu texto por meio da leitura, mas que, requer intervenção dirigida pelo professor, principalmente, no que diz respeito ao ensino inicial da leitura. A autora enfatiza o papel do professor como modelo de leitor quando diz: “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permite ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional”. (SOLÉ, 1998, p. 116). O professor é o propulsor desse processo, contribuindo de forma significativa para que o aluno faça a ligação leitura /aprendizagem em atividades de forma autônoma, assim como vale observar a preocupação da autora com relação ao ensino inicial da leitura e o aprendizado do código quando fala:

[...] a alfabetização é um processo que não envolve apenas os procedimentos de leitura e escrita, mas que repercute favoravelmente na linguagem entendida em sua globalidade (escutar, falar, ler e escrever). (SOLE, 1998, p. 57)

Nesta perspectiva, Fusa e Menegassi (2022) ajudam a entender as “perguntas de leitura” citadas acima como instrumentos para contribuir na formação e no desenvolvimento do aluno leitor, pois elas auxiliam na promoção das competências e habilidades a serem abordadas junto aos alunos/professores. Para os autores, as perguntas de leitura envolvem, estudo de composição, produção, ordenação e sequenciação no que se refere ao ensino da língua materna, assim como os colocam em atividades discursivas. Os autores apontam, ainda, que as atividades de perguntas promovem a interação e o diálogo com e pelo texto, entretanto essas perguntas precisam ser de forma ordenadas, sequenciadas, mediadas e orientadas e não de forma aleatórias.

Menegassi (2010) ressalta que o trabalho com os textos literários tem suas particularidades e que “abordar a leitura em situação de ensino, é fundamental considerar que, diferentes gêneros discursivos acionam distintas atividades de interpretação e de compreensão textual”, pois, para o autor, a leitura de um texto literário não deve ser da mesma forma que se lê uma notícia.

Diferentemente das abordagens e metodologias de leitura do passado, espera-se, segundo o autor, “aplicar conceitos e modelos de leituras [...] ensinando o aluno a realizar atividades críticas, são obrigações do professor, para garantir melhores condições de aprendizagem aos estudantes”, (MENEGASSI, 2016, p. 47).

O ensino da leitura requer que o professor, além de se tornar modelo de leitor, construa caminhos para a construção da compreensão e da autonomia leitora de seus estudantes. Espera-se romper com práticas que ensinam a leitura como uma decodificação de sílabas e palavras e que não permitem a construção de sentido sobre o texto.

4 A LITERATURA INFANTIL NA ELABORAÇÃO DE ASPECTOS DISCURSIVOS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

A leitura é um dos principais meios para que se desenvolvam as habilidades importantes de leitura e de escrita. Ao considerar a literatura infantil importante aliada para despertar na criança o interesse pela leitura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da escrita, nos faz refletir e questionar sobre a utilização de textos literários na alfabetização inicial. Foi possível observar, vendo os livros serem usados na escola apenas como material didático na hora das atividades que as leituras são superficiais, sem sentido, como forma de “passar o tempo” em atividades complementares ou para aguardar o momento da saída das crianças.

Já foi possível perceber, a partir de leituras anteriores, que essas práticas não colaboram para o incentivo e a formação do aluno leitor. Sabe-se que prevalece a ideia de que os livros só servem para ensinar. Diante disso, é necessário refletir sobre o uso da literatura na alfabetização inicial e sobre seu papel na formação de sujeitos escritores.

Em relação à escrita, Geraldi (2011) aponta que o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio para estudantes e, também, para os professores. Os temas são, na maioria das vezes, sem sentido para os estudantes e não provocam motivação para a escrita e os professores se sentem decepcionados de ver textos mal redigidos. O autor ressalta que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. O texto não será lido por ninguém ou será lido por uma pessoa que o corrigirá e dará nota.

Como encorajar as narrativas das crianças na produção de textos, durante a apropriação do signo linguístico? Como colocar sentido em suas palavras? Como registrar o vivido? É preciso buscar os sentidos da escrita para as crianças e como elas passam a significar a escrita.

Em proposições discursivas, a alfabetização consiste em proporcionar aos sujeitos, na interação, aprenderem a usar a linguagem cotidianamente. Portanto, ressignifica-se a ação docente que assume o papel de mediadora no processo de construção do discurso, elaborado pelo sujeito e seus pares na interação social. Smolka (1988) sobre a escrita inicial da criança elabora:

Ora, isso nos revela então que a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal (SMOLKA, 1988, p.61).

Buscando repensar os procedimentos de ensino nas escolas, Smolka (1988) propõe o trabalho com a literatura infantil como forma de articulação das atividades e da constituição da interdiscursividade. A autora acredita, ainda, que a literatura infantil como discurso escrito:

“revela, registra e trabalha formas do discurso social, ao mesmo tempo instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece.” (SMOLKA, 1988, p.76).

Dessa forma, essa discussão corrobora com práticas dialógicas que valorizam a aprendizagem inicial da escrita por meio de produções autorais das crianças, em um movimento em que o aprendiz parte de elaborações de seu ‘discurso interior’, intrinsecamente permeado pelo discurso social. A construção do discurso é dialógica, uma vez que “por trás das palavras, existe uma sintaxe dos sentidos das palavras. Essa gramática, essa sintaxe, tem origem nas formas sociais de interação verbal, mas é permeada por uma realidade psicológica, individual” (Smolka, 1988, p.61).

Assim, os textos das crianças, segundo a autora, desde as primeiras tentativas, constituem, e geram outros momentos de interlocução. Para ela, é nesse espaço onde se trabalha a leitura e a escrita como formas de linguagem que a alfabetização se processa em um movimento discursivo. “Nessa atividade, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escrita são constitutivas do dizer.” (SMOLKA, 1988, p.112).

Para que práticas discursivas de escrita possam ser elaboradas na alfabetização, é preciso que o ambiente de sala de aula seja permeado pela oralidade e pelo incentivo ao diálogo onde as crianças elaboram e reelaboram seus discursos, coletivamente. A literatura infantil favorece dialogar com o discurso interior das crianças, possibilitando a construção de sentido durante a apropriação da leitura e da escrita.

Assim, ao começarem a redigir seus primeiros escritos, as crianças em processo de alfabetização, constroem seus discursos pela “realidade social e

funcional da palavra que, entre outras coisas, constitui a subjetividade” (Smolka, 1988, p. 66). É imprescindível compreender o educando como protagonista e autor de seu dizer. Assim, torna-se necessário que se oportunize o diálogo e a interação de maneira a propiciar a construção de escritos interdiscursivos.

Nesta perspectiva, SMOLKA (1988) debate sobre as práticas discursivas e de linguagem como prática social e como processo de aprendizagem, em sala de aula, a autora considera que:

[...] o modo de conceber a alfabetização como processo discursivo, as idéias que ancoravam essa concepção se aproximavam do que tem sido designado como letramento, implicando, portanto, as condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização. Destacava, nesta proposta, três pontos principais: os de modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino (SMOLKA, 1988, p. 13)

A literatura infantil tem sido usada na alfabetização para a apropriação de sílabas e a construção de palavras. Assim como nas cartilhas, utilizadas, em décadas anteriores, o sentido dos textos continua sendo desconsiderado em detrimento de cópias de palavras e repetições e formação de sílabas. Smolka (1998) considera que a alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição de sentido e desse modo, segundo a autora:

[...] “implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, (...). Pode escrever ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer [...], mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor”. (SMOLKA, 1988, p.95)

Tais produções escritas nos obrigam a fazer novas análises, a procurar entender outros modos de pensar. A função da escritura para o outro e a presença de interlocutores também provocam uma tensão: o esforço de explicitação do discurso interior, abreviado, sincrético, povoado de imagens, pela escritura, adquire realmente a característica de um laborioso trabalho gestual e simbólico (SMOLKA, 1988, p. 110).

Quando Smolka propõe a alfabetização em perspectiva discursiva, ela traz seu foco para as práticas educativas e fala da linguagem como prática social que deve ser como via de mão dupla entre professor e aluno e nos permite repensar o trabalho em

sala de aula. A partir dessa perspectiva, a autora nos leva a observar como o espaço escolar relaciona a criança, a literatura infantil e, conseqüentemente, o processo de alfabetização. Segundo Smolka (1988), os métodos convencionais de ensino não têm favorecido a aprendizagem da leitura e da escrita, nem tampouco oportuniza a curiosidade pela leitura.

A partir da reflexão da autora, entende-se que, trabalhar com textos literários na alfabetização, se dá a partir do momento que esta prática propicia o processo de autoconhecimento da criança, sua inserção na realidade. Tendo a arte como suporte para compreensão do real, espera-se desenvolver o senso crítico diante da linguagem e oportunizar o estudante a exteriorizar seu discurso interior.

Para Smolka (1988), o fato de considerar a criança, sua fala, sua condição social e cultural como processo e produção da leitura e escrita, na relação dela enquanto lógica e dialógica, possibilitará que ela se alfabetize e se torne leitora e escritora. A autora diz que é por meio de situações de interação entre os estudantes e o professor que a leitura e a escrita deixarão de ser apenas “um objeto de conhecimento”:

[...] além de instauradora de uma relação, a escrita foi provocação, surpresa, marcando um momento especial de interação e interlocução. Deste modo, a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. (SMOLKA, 1988, p. 42)

Dessa forma, a literatura infantil permitirá estabelecer um espaço de diálogo entre as crianças em processo de alfabetização. Smolka (1988) revela que, quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do discurso interior, revelam as marcas do discurso social internalizado: suas normas, suas formas, sua legitimidade e aceitabilidade, vendo que:

[...] procurando trabalhar com as crianças o processo inicial de leitura e escrita na interdiscursividade (num jogo de negociações discursivas e troca de saberes), começamos a criar, nas salas de aula, situações de intensa interação verbal, abrindo espaço para a elaboração do diálogo, da narrativa, entre as crianças e os adultos presentes” (SMOLKA, 1988, p.104)

Smolka (2008) considera a importância da literatura para a escrita, enfatizando que a materialidade das palavras ganha novas formas na medida em que é produzida

pelo gesto de escrever e marcada no papel. Ao mesmo tempo, o movimento intradiscursivo vai adquirindo, pela escritura, novas características: desponta a questão do estilo, do gosto, da opção, fruição e do jogo de formulações possíveis. Emerge além da dimensão lúdica, a dimensão estética, ganhando lugar aí a literatura e a poesia. Ainda de acordo com essa autora, a escrita começa a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas. Nesse dizer, então, não só a emergência de modelos, de padrões e de organização social, mas, também, a constituição do sentido.

Ao se pensar em literatura infantil na alfabetização, é necessário que se estabeleça meios para que isso aconteça, a começar pelos tipos de livros que estão sendo utilizados pelo professor em sala de aula e pela forma que os livros estão sendo apresentados no cotidiano da criança, principalmente, no contexto escolar, Smolka (1988) acredita que a alfabetização implica leitura e escrita como momentos discursivos, de interlocução e de interação. Por isso, é importante repensar o papel do professor como aquele que promoverá “relações de ensino”, em sala de aula. A escrita deverá ser apresentada como objeto de ensino e como mediadora de conhecimento e, dessa forma, o “papel de um outro como interlocutor da criança constitui um elemento chave no processo de elaboração e organização do conhecimento.” (SMOLKA, 1988, p. 98).

Para a autora, o espaço de sala de aula deve ser um lugar de articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos e requer uma outra dinâmica para o ensino da leitura e da escrita. Em atividades de leitura e de produção textual, emoções, modos de sentir e crenças se evidenciam. Da mesma forma, com a literatura infantil, as crianças se apropriam de leituras e constroem sentido a partir de suas experiências e conhecimento sobre o mundo.

Percebe-se que, por meio dessa perspectiva teórica, o desenvolvimento da linguagem, a produção gramatical e a composição dos modos de expressão e comunicação da criança estão interligadas pelos diferentes modos de organização de enunciados já estabelecidos no cotidiano da criança.

A literatura infantil é considerada uma ferramenta valiosa, sendo um meio para o ensino literário. Isto requer uma formação crítica e ativa, em que a criança explore a sua criatividade, imaginação e a significação. A literatura infantil deve ser um momento de entrosamento e de prazer para o aluno. Ela não pode ser apresentada somente com objetivos específicos que fazem parte de uma grade curricular a ser

desenvolvida, ou seja, com finalidades pedagógicas. As histórias despertam momentos únicos em cada ouvinte ou leitor e é através das histórias que a criança projeta seu próprio mundo, ela constrói sentidos sobre os textos, a partir de seus valores e seu modo de pensar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar a importância de como e quando usar a Literatura Infantil, abriu possibilidades da estruturação desta proposta de pesquisa. Tentar compreender o que a literatura infantil representa dentro e fora da sala de aula e de como vem sendo trabalhada, impulsionam-nos a refletir sobre o tema discutido. A discussão buscou entender as possibilidades que a leitura literária pode trazer para o desenvolvimento e para a formação intelectual, social, moral e emocional da criança.

Percebe-se que ao incentivar a leitura, antes mesmo do ensino formal da leitura e da escrita, será de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, das expressões de sentimentos e da comunicação das crianças. A intervenção pedagógica por meio da utilização dos livros infantis, prova possibilidades de desenvolvimento de forma diversificada para a criança tanto antes, como durante e depois da alfabetização.

O papel da Literatura Infantil na educação deve assumir a função de formação integral dos sujeitos pequenos e de sua capacidade de criação como função psíquica superior humana. O papel do professor como mediador das obras literárias mostra-se fundamental, assim, é preciso que tenha o cuidado, não apenas com a escolha dos livros que serão apresentados às crianças, mas também com a forma como serão trabalhados.

Ao repensar o ensino da leitura e da escrita, valoriza-se a literatura infantil como forma de articulação das atividades e da constituição da interdiscursividade. A literatura infantil como discurso escrito revela, registra e trabalha formas do discurso social, os leitores se tornam protagonistas no diálogo que se estabelece, dessa forma, essa discussão corrobora com práticas dialógicas que valorizam a aprendizagem inicial da escrita por meio de produções autorais das crianças, em um movimento em que o aprendiz parte de elaborações de seu 'discurso interior', intrinsecamente permeado pelo discurso social. A construção do discurso é dialógica, uma vez que, por trás das palavras, existe uma sintaxe dos sentidos das palavras que são permeadas por formas sociais de interação verbal, assim como uma realidade psicológica, individual.

A literatura infantil não deve ser vista, apenas, como um conteúdo a ser trabalhado em função do currículo escolar, mas deve ser uma estratégia didática de

interação, diálogo, imaginação, intimidade, revelação, troca, enfim de muitas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). Marxismo e filosofia da linguagem. **Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2007.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 3ª edição, 1986.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula - 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.**
- GOULART Cecília. **Para início de conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa**. In GOULART Cecília, GARCIA Inez Helena, CORAIS, Maria Cristina (org). Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos. Campinas, SP: Mercado das letras, 2019.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2008
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996. 372p.
- ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SOLÉ. Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A alfabetização como processo discursivo**. 1988. 170f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574713>. Acesso em: 5 dez. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Da infância à ciência**: língua e literatura (depoimento) in BRIGHT, BETH. Literatura e outras línguas. São Paulo: Contexto, 2010. p. 36 - 38.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A teoria da literatura**. 2ª ed. Curitiba PR: Brasil, 2012.

FUZA, Angela. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul. /dez. 2011.