

O TRABALHO COM TEXTOS LITERÁRIOS NUMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

COSTA, Mônica Cristina Medici da Costa

cevestes@gmail.com

SANTANA, Cleidiluce

cleidiluce@hotmail.com

Resumo: Este texto é parte de uma pesquisa intitulada “*A alfabetização no município de Vitória*, sob a coordenação da professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, que visa investigar as práticas de alfabetização no município. A pesquisa aconteceu no Centro de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, em uma classe do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 15 crianças de seis anos de idade e tem por finalidade de analisar o trabalho com textos literário desenvolvido pela professora. Assim, este texto tem por finalidade analisar os processos de constituição de sentidos que entrecruzaram as práticas de leitura com textos literários na sala de aula, e quais os gêneros textuais do domínio literário têm sido priorizados na sala de aula do 1º ano. A metodologia utilizada foi o estudo de caso de caráter qualitativo. Na coleta dos dados, usamos as entrevistas com a professora, pedagoga a fim de caracterizar esses sujeitos quanto à faixa etária, formação, experiência profissional e nível sócio-econômico. Para o desenvolvimento das análises, tomamos os estudos de Bakhtin, GERALDI e de outros autores que nos ajudam da compreender o trabalho com textos literários na sala de aula.

Palavras-chave: Textos literários. Alfabetização. Leitura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa intitulada *A alfabetização no município de Vitória*, sob a coordenação da professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, que visa investigar as práticas de alfabetização nesse município. Para o desenvolvimento do trabalho de coleta de dados, nos inserimos em um Centro de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES, em uma classe do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 15 crianças de seis anos de idade. Este texto tem por finalidade analisar as práticas de leitura com textos literários na sala de aula. A metodologia utilizada foi a estudo de caso de caráter qualitativo. Utilizamos como técnica de coleta dos dados, as entrevistas com a professora, pedagoga e familiares das crianças, bem como a análise de documentos e registros da secretaria. A observação participante foi outra técnica utilizada na coleta de dados sobre as práticas de leitura na sala de aula. As fotos e os vídeos foram também usados para registro do trabalho da professora e das crianças.

Durante o primeiro contato com os profissionais do Centro de Educação Infantil, conversamos com a diretora apresentando o objetivo do trabalho. Posteriormente, conversamos com a professora da sala que aceitou com interesse a pesquisa em sua sala de aula. A partir desse momento, conversamos com as crianças, sujeitos da pesquisa, e

esclarecemos o motivo da nossa presença na sala de aula. Nesse dia, foi enviado para casa um termo de consentimento para os responsáveis, e, somente após serem assinados, iniciamos os registros em vídeo e áudio. No momento da pesquisa, a escola atendia, em dois turnos, crianças na faixa etária de 6 meses a 6 anos de idade, em sua maioria moradores do bairro. Havia em média 150 crianças matriculadas que eram atendidas por uma equipe composta por uma diretora, duas pedagoga (matutino e vespertino), duas secretária (matutino e vespertino), seis professoras, um professor de educação física, duas merendeiras, uma responsável pela manutenção da limpeza e um porteiro.

A Unidade Municipal de Educação Infantil fica localizada num bairro residencial de classe popular de fácil acesso à região central de Vitória, pois o bairro é cortado por uma importante avenida que o interliga a outros bairros da cidade. Ele possui vários pontos de embarque e desembarque de passageiros que usam o transporte coletivo, o que também facilita o acesso a outras regiões de Vitória. O entorno da escola era constituído de boa infraestrutura como supermercado, padaria, delegacia, farmácia, igrejas entre outros estabelecimentos.

O espaço físico da UMEI é pequeno, mas muito limpo e arejado. Constitui-se de dois pavimentos. Todas as salas são iluminadas, com boa ventilação e possui móveis confortáveis. No primeiro pavimento, fica a secretaria com uma pequena recepção, um banheiro para os alunos, um refeitório com um bebedouro, mesas e uma TV de plasma, a cozinha, as salas do maternal e da turma de dois anos. O acesso ao segundo pavimento se fazia por uma escada. Nesse espaço, há sala de professores, um banheiro para os funcionários, um depósito e as salas da turma de cinco anos e o 1º ano. A área livre é constituída por um pequeno pátio externo sem cobertura, e quando chove os alunos permanecem todo o tempo em sala de aula. Esse espaço é utilizado diariamente pelos alunos seguindo um horário pré-estabelecido pelos profissionais da escola.



Refeitório



Sala de aula Jardim I

Dos 15 sujeitos que participaram da pesquisa, 5 (33,33%) eram meninas e 10 eram meninos (66,67%). Do total de alunos 93,33% moravam no bairro da escola, e 6,67% nos bairros vizinhos. Com relação à idade, as crianças pesquisadas tinham entre 6 e 7 anos completos, e todas as crianças já haviam frequentado a educação infantil. O contexto familiar das crianças da sala de aula apresentava as seguintes características: 33,33% das crianças moravam com os pais e irmãos; 33,33% viviam só com os pais; 3,66%, somente com um dos pais e irmãos; 6,66%, com parentes e outras pessoas; 6,66% vivem apenas com a mãe. Em relação à renda familiar, nas informações declaradas pelos responsáveis dos sujeitos pesquisados, 60% possuíam renda familiar de um a dois salários mínimos, 33% de dois a três salários mínimos, 4,47% acima de quatro salários mínimos. O nível de escolarização dos pais teve os seguintes índices: 50% tinham ensino fundamental completo e 42,85% tinha ensino médio completo. Em relação às mães, 26,66% tinha o ensino fundamental completo e 53,33% tinha o ensino médio completo.

A Professora tinha entre 35 e 45 anos de idade e longa experiência profissional, portanto, já estava prestes a se aposentar. Ela era efetiva no município com uma carga horária de 20 horas de trabalho semanais que cumpria no turno matutino. Com relação à sua formação, possuía graduação em pedagogia e titulação em nível de mestrado em Educação

A partir dessas caracterizações iniciais, é importante enfatizar que o nosso estudo tem por objetivos analisar as práticas de leitura com textos literários. Antes, porém, faremos uma reflexão sobre a relação entre literatura e a escola.

LITERATURA E GÊNEROS DO DISCURSO

A literatura infantil se constituiu no século XVII a partir das mudanças na estrutura da sociedade com a ascensão da burguesia ao poder, a reorganização da escola e o novo status concedido à infância. Nesse contexto, a criança passa a não mais ser vista como um adulto em miniatura, mas com características próprias e, portanto necessitaria de uma literatura própria. Dessa forma, os ideais da burguesia emergente passa a impulsionar a produção de livros de literatura infantil, cujas histórias eram elaboradas para se converterem em instrumentos dela, utilizando-as como mecanismos de controle sobre a criança. Dessa maneira, em decorrência do interesse da burguesia em disseminar seus principais valores, os interesses das crianças foram secundarizados, afetando as características artísticas do texto literário.

Nesse contexto, com o avanço das ciências, com o incremento da industrialização, expansão e reorganização da escola nos finais do século XVIII, literatura e educação se associam com o objetivo de continuar sustentando os interesses da burguesia ascendente, o que significou que a escola assumia o papel de favorecer os interesses nacionalistas da época, a partir de uma educação orientada para a manutenção dos valores econômicos e políticos. Dessa forma, a literatura infantil distanciou-se do universo real das crianças desconsiderando-os como sujeitos com interesses individuais e coletivos, participantes da unidade da cultura.

Em relação a isso, as análises de Bakhtin (1993) nos ajuda a compreender o lugar do texto literário numa dimensão mais ampla, além do aspecto formalista e morfológico, para ele:

O objeto está marcado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra nesse meio dialogicamente perturbado e tenso de discurso de outrem, de julgamentos e de entonações (BAKHTIN, 1993, p. 86).

Para esse autor a obra literária se constrói essencialmente através das práticas interativas e dialógicas constituídas pelas diferentes vozes sociais, que surgem de “(...) maneira significativa num determinado momento social e histórico que não pode deixar de tocar os milhares fios dialógicos existentes (...)” (BAKHTIN, 1993, p.86).

Isso significa a resignificação do papel da escola com o texto literário, no sentido de compreender que a criança interage com o texto lido utilizando habilidades de leitura indissociáveis do seu processo social, ideológico, e histórico, e não mais uma prática de leitura automática que traz o engessamento das formas estandardizadas de leitura, impossibilitando os educandos a desenvolverem leituras compreensivas dos textos a partir de suas histórias de vida, pois, segundo Bakhtin (2010, p. 95), “(...) a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Nesse processo, a escola também tem o desafio de apostar na relevância da educação estética, possibilitando o diálogo entre o texto literário e suas imagens, que permitem ao sujeito atingir o mundo da visualidade, que traz forma e concretude às palavras. Segundo Rebouças (2006), esses textos,

Não são meios neutros, imparciais, mas portadores de um discurso cada vez mais presente na educação escolar e em nossa sociedade, portanto precisam ser identificados, descritos, interpretados e analisados pelos profissionais que trabalham na e para a escola.

Nessa direção, as experiências de leitura das imagens dão condições às primeiras incursões pelo universo das narrativas permitindo a apreensão e a construção de significados, além de oportunizar a aquisição de códigos e regras existentes na leitura. Muitos livros são ricamente ilustrados e isso não pode ser desprezado. As ilustrações não se dissociam do texto e são indispensáveis para cativar as crianças.

Acreditamos ainda na importância da contação de histórias. Segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, compreendem os sentimentos típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidades, dor perda, entre outros, possibilitando a compreensão do mundo.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... E ficar sabendo de história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. Sem precisar saber o nome disso e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Precisamos repensar o lugar da literatura nos currículos escolares, de modo que crianças e adolescentes possam desenvolver o prazer pela leitura num contexto colaborativo, valorizando as identidades, respeitando as culturas, o que possibilitando-nos construir uma escola de qualidade para todos.

PRÁTICAS DE LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO

Durante a nossa observação, a professora estava desenvolvendo um projeto por ela elaborado denominado: “Ser igual ou diferente? O importante é ser feliz”, cujo desenvolvimento se daria com a leitura de textos literários. O objetivo do projeto era sensibilizar as crianças para a auto-aceitação e auto-estima positiva a fim de perceberem que todos somos pessoas únicas, diferentes em nosso modo de ser, estar e interagir no mundo. Os livros utilizados pela professora durante o projeto foram: A Zeropéia, de autoria de Herbet de Souza, O caracol, de autoria de Mary França e Eliardo França, A zebrinha preocupada, de Lúcia Reis, O macaco medroso, de Sonia Junqueira, Ninguém é igual a ninguém, de Regina Ottero e Regina Rennó e Joãozinho e o pé de feijão, conto recontado por Ruth Rocha. Esses livros ficavam juntamente com outros em uma estante no canto da leitura na sala de aula, disponível para as crianças, sempre que autorizasse o manuseio. Assim, durante nossas observações, as práticas de leitura priorizaram os gêneros textuais do domínio literário de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 – GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO trabalhados PELA PROFESSORA

GÊNEROS	F	%
Narrativa de aventura	1	16,66%
Fábula	4	66,66%
Conto	1	16,66%
TOTAL	6	100%

Analisando o quadro acima, constatamos que o gênero fábula foi o mais trabalhado na sala de aula. Tal gênero consiste numa narrativa figurada, na qual os personagens são animais que ganham características humanas, contendo uma moral por sustentação constatada no final da história. É um gênero muito versátil, pois permite diversas maneiras de se abordar determinado assunto. Podemos verificar, também, que foram lidos somente gêneros textuais onde a narrativa é o tipo predominante.

Desse modo, organizamos as observações com o trabalho literário a partir das contribuições de Bakhtin sobre os gêneros do discurso. Para esse autor, a língua se constitui na interação, no seu uso em situação concreta, isto é, na comunicação verbal concreta. Para ele, a língua pertence à coletividade e se realiza na enunciação ou nas enunciações, que ele considera a real unidade da comunicação discursiva, “porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2010, p. 283). Dessa maneira, Bakhtin considera que,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações [...] (BAKHTIN 2004, p. 123).

Nesse contexto, o enunciado é a unidade real da língua produzido no interior das relações sociais. A palavra tem sempre um endereçamento, um interlocutor, que determinará o seu sentido. Nesse movimento, os sujeitos participantes do ato comunicativo são “ativos-responsivos”. Responsivo no sentido de o interlocutor produzir resposta ao enunciado que o interpela. Isso significa que um enunciado será constituído tendo uma atribuição de valores de quem fala ao que se fala.

Partindo dessa idéia, o enunciado se concretizará por meio dos gêneros do discurso, pois, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Só nos comunicamos por meio dos gêneros do discurso

que nos são dados “[...] quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o uso da gramática”. (BAKHTIN, 2010, p. 282). No entanto, tais gêneros estão sujeitos as modificações necessárias para atender o momento histórico em que estão inseridos, pois em cada campo da atividade humana utilizamos os gêneros que são específicos à necessidade daquele campo, sofrendo assim constantes modificações. Segundo Bakhtin, (2010, p. 261),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Desse modo, é importante analisar o trabalho com o texto literário na sala de aula dentro dessa perspectiva, ou seja, analisar se o texto literário é considerado como enunciado numa perspectiva dialógica com seus interlocutores.

O primeiro evento que trouxemos para análise aconteceu no dia 14 de junho e iniciou na roda de conversa quando a professora propôs a leitura de uma história, cujo título deveria ser adivinhado pelas crianças a partir das pistas que ela daria. Dessa forma, canta uma música, que indica o momento inicial da história e, posteriormente, explica que deveriam colocar a mão dentro do saco que trouxera, apalpar o objeto que ela colocara lá dentro e adivinhar o título da história. Vejamos a transcrição do evento a seguir:.

T1- Prof: Eu tenho uma história muito legal pra contar pra vocês, mas só que vocês vão ter que descobrir o título...

T2-A1: É sobre a copa do mundo...

T3- Prof: Eu trouxe uma coisa que vai dar uma pista...vocês vão enviar a mão aqui e vão sentir...((um aluno levanta))

T4-A2: Deixa eu...

T5- Prof: Na sua vez... bom...não vale trapasear hein?!..envia a mão aqui e tenta descobrir o que tem aqui dentro... ((a aluna coloca a mão))...

T6- Prof Não fala agora...fica quetinha...você envia a mão aqui mexe e tenta descobrir mas não fala agora.

T7- Prof:Quero vê quem vai adivinhar o que que ta aqui dentro, é a nossa pista pra saber o nome da história que eu vou contar. ((continua assim até que um dos alunos puxa o que tem na sacola, mesmo desapontada a professora dá continuidade ao que planejara. Leva a pista para o centro da rodinha

T8- Prof: Essa é a primeira pista, um chapéu. É de pano...que mais pode falar desse chapéu?

T9-A3: É de flor.

T10- Prof: Será que a história é a história de alguma menina que usa chapéu? ((coloca o chapéu na cabeça de uma das meninas))...qual a história que tem um nome que leva chapéu e é de menina?

T11-A4:Chapeuzinho vermelho.

T12- Prof: Ah é?! Palmas pro Ti...ele conhece uma história, eu também conheço, quem conhece a história de Chapeuzinho vermelho?(muitos levantam o dedo e dizem eu))

T13- Prof: Mas esse chapeuzinho aqui...

T14-A5: É chapeuzinho laranja.

T15- Prof: Mas esse chapeuzinho aqui é de menina, é uma história que tem o nome de chapeuzinho mas não é vermelho, mas quem vai adivinhar, mas não é laranja também... eu vou contar uma história de uma menina que se chama Chapeuzinho mas não é vermelho, quem quer adivinhar a cor? ((aponta para um aluno)) fla uma cor.

T16-A6: Amarelo;

T17-A7: Rosa;

T18-A8: branco

T19- Prof: Bem, vermelho não é...tchan, tchan, tchan, tchan...((pega o livro e mostra a capa)) é a história do Chapeuzinho amarelo.

A partir da transcrição, notamos que a professora se apoiou na estratégia de leitura por antecipação levando os alunos a construírem hipóteses a partir das pistas dadas por ela. Tal estratégia, bem como a de seleção, inferência e verificação, segundo Koch e Elias (2009, p. 13), são consideradas fundamentais pois, “[...] encontra-se reforçado, na atividade de leitura, o papel de leitor enquanto construtor de sentido.”

Assim que a professora concluiu a introdução dos trabalhos, senta na roda de conversa, apresenta a capa, o autor, o ilustrador e inicia a leitura fazendo pausas de acordo com a pontuação, provocando assim, sonoridade em sua fala que levou as crianças a estarem atentas à leitura. Ao final, procurou ouvir o que as crianças acharam fazendo a pergunta: o que vocês mais gostaram na história? Segue a transcrição das respostas das crianças.

T20- Prof: Do que vocês mais gostaram na história?

T21-A9: Do bolo.

T22- Prof: Do bolo?

T23- Prof: E você gostou de que?

T24-A10: Ela mudava o nome dos bichos.

T25- Prof: Ah! ela mudava o nome...vou mostrar o que ela fez ((vai ao quadro))...ela percebeu que lobo ((escreve LO))...é assim que escreve lobo?... ((escreve LO)) cabei?...lo?

T26-A11: bo...

T27- Prof: quê que ta faltando?

T28-A12: é o B com O...

T29- Prof: Bo ((escreve bo)) quê que ela fez, ao invés dela falar lobo, ela trocou de lugar, bolo ((escreve trocando as sílabas))...então quando ela transformou o lobo em bolo ficou mais gostoso né?! Depois ela pegou outra coisa que ela tinha medo... diabo... como é que escreve dia?

T30- A13: D com I

T31-Prof: Di ((escreve no quadro))

T32- A14: A...((a professora escreve))

T33-A15: B com O ((a professora escreve))

T34-Prof: Quê que ela fez? Ela ela pegou tirou dia, botou pra trás e botou o BO na frente...quê que ela transformou? bodia... então ela foi mudando, assim é com o nome da gente, a gente também pode brincar de trocar o nome das coisas...

T35-A16: É meu nome é LU, pode me chamar de ... Lu

T36-Prof: Não aí é apelido ... se eu pegá seu nome LU e fizer a brincadeira da Chapeuzinho amarelo e trocá vai fica... ((a professora escreve trocando as sílabas do nome do aluno e segue fazendo com os nomes dos outros alunos))...ah! eu tenho uma brincadeira muito legal... ((pega um saco com letras móveis, joga no chão))

T37-Prof: Que tal fazer a brincadeira igual a que chapeuzinho fez? Então vamos formar dois grupos e vocês vão usar as letras para escrever palavras...o desafio é ver qual o grupo forma mais palavras.

Assim, a professora senta no chão com os alunos e interfere nas palavras escritas por eles fazendo a intervenção quando necessário. O evento descrito acima nos leva a considerar a preocupação da professora em encontrar motivação para o trabalho de escrita, estabelecendo uma prática interativa num processo de interlocução. Além disso, ela não só ensina a escrever como também “[...] assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento [...]” (GERALDI, 2010, p. 98).

Como as crianças demonstraram interesse pela história lida, a professora ainda organizou uma situação de trabalho de produção de texto a partir do tema central da história: os medos da Chapeuzinho Amarelo. Dessa forma, sugere que escrevam sobre seus medos. Segue abaixo a transcrição da atividade.

T1-Prof: Nós vimos na história que a Chapeuzinho amarelo tinha medo de um porção de coisas...lembram?...e vocês? Tem medo de que?... você Ma, você tem medo de que? ((a criança não responde))

T2-Prof: Lembra ontem que eu estava em cima da cadeira? Eu tava com medo de que?

T3-A1: Altura.

T4-Prof: Eu tava com medo da altura...você não tem medo de subir num lugar alto não Fi?

T5-A2: Eu tenho medo de rato.

T6-Prof: A Bi tá falando que tem medo de rato... ((continua a ouvir as crianças sobre os medos que elas têm))

T7-Prof: Então vocês vão desenhar o medo que vocês têm e depois escrevem que medo é esse.

Como podemos observar, a diálogo foi estabelecida entre os alunos e entre os alunos e professora. Nesse sentido, Bakhtin (2003) considera o diálogo como uma possibilidade de alternância dos sujeitos no discurso e, dependendo da situação e do tipo de comunicação que se estabelece, tanto o locutor como o ouvinte assumem posições responsivas. Sobre isso Geraldi (2003, p. 167) aponta que,

O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que o resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprime no dito. O leitor trabalha para construir esse dito baseado no que se disse e em suas próprias contrapalavras.

Outro evento que acompanhamos iniciou também com os alunos sentados em roda. A professora convidou o aluno JP, para ser o escriba da turma, registrando as atividades do dia no quadro à medida que as crianças iam enunciando-os.

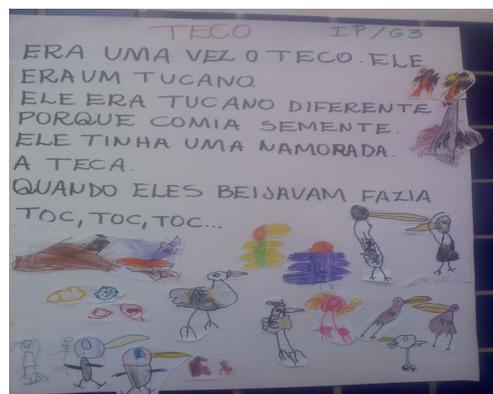


O aluno JP registrando a rotina do dia no quadro.
Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Após concluir a escrita, junto com as crianças, a professora lia e corrigia coletivamente a escrita produzida estabelecendo as relações entre letras e sons e sons e letras. Essa atividade indica o modo como a professora procura articular a produção da escrita com a demanda de trabalhos realizados na sala. Dessa forma,

[...] a produção de texto é compreendida como uma prática de linguagem, consciente, criativa, intencional, que os indivíduos realizam em determinadas condições de produção visando a atender a seus próprios propósitos e também aos de seus interlocutores (Gontijo e Schwartz 2009, p.87).

A primeira atividade que combinaram para esse dia foi o reconto da história do tucano teco, cuja atividade de leitura tinha sido realizada no dia anterior, dia que não estávamos na escola. Assim, à medida que os alunos iam recontando a história, a professora ia reescrevendo-a num cartaz. Depois, eles fizeram uma leitura em grupo com o auxílio da professora e ilustraram o cartaz que ficou exposto na sala

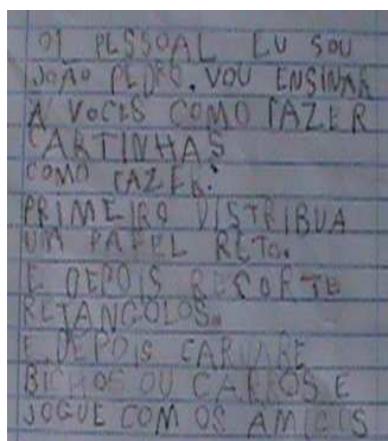


Cartaz com texto coletivo da turma
Fonte: Arquivo dos pesquisadores

No contexto da atividade acima, percebemos que a leitura do texto literário foi usado como pretexto para escrever um texto, o que não possibilitou as condições ideais para a produção de texto, pois se trata de escrever algo que alguém já escreveu se restringindo ao registro das informações captadas pelas crianças. De acordo com Geraldi (2003, p. 137):

- [...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:
- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Foi o que ocorreu num outro evento que observamos, que suscitou a confecção de um jogo de memória, foi decorrente das histórias até então lidas que continham como personagens diferentes animais. Assim, a professora deu uma tira de papel para que os alunos pudessem cortar em quadrados, carimbar figuras de animais que foram distribuídos pela professora, pintá-los e brincar com o colega. Posteriormente, os alunos escreveram no caderno o modo de fazer o jogo da memória.



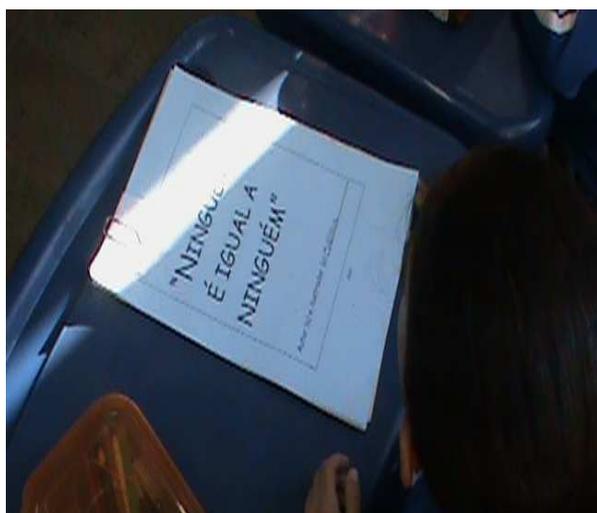
Página do caderno de JP

Desse modo, é o falante que constrói o seu texto a partir de suas necessidades enunciativas concretas, selecionando as formas lingüísticas necessárias para interagir com o outro.

O último evento que destacamos foi iniciado a partir da leitura do primeiro livro lido em sala, Ninguém é igual a ninguém, de autoria de Regina Otero e Regina Rennó, quando ainda não estávamos realizando a pesquisa. O livro possuía atividades de autoconhecimento que deram condições de explorar as diferenças entre os seres humanos e o respeito a todos que,

por alguma razão, difere do grupo em que está inserido. A atividade consistia na confecção de um livro com o mesmo título contendo a história de cada um onde escreviam e ilustravam o que gostavam de fazer, com quem moravam, etc. A que acompanhamos consistia em escrever o que faziam que os deixavam felizes. Assim, a medida que os alunos iam falando os sentimentos, a professora escrevia no quadro as palavras buscando as relações entre letras e sons e sons e letras.. Após a escrita, os alunos copiaram as palavras na folha do livro que estavam confeccionando e pintaram de uma cor cada sentimento. À medida que foram dando cor aos sentimentos, tiveram a oportunidade de expressar-se sobre alegrias e tristezas que vivenciam com a família.

As atividades, que foram realizadas aos poucos, ao final foram reunidas formando o livro proposto. Dessa forma, as folhas numeradas foram entregues para que os alunos colocassem na ordem crescente dos números utilizando a sequência do calendário exposto na sala de aula. Durante as atividades que acompanhamos, percebemos a ênfase dada à incorporação dos valores sociais, o que coadunou com os objetivos do projeto que estava sendo desenvolvido. Além disso, a leitura foi trabalhada como um encontro de “[...] fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto” (GERALDI, 2003, 166), adquirindo sentidos mediante a atitude responsiva ativa dos sujeitos-leitores. [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc [...] (BAKHTIN, 2010, p. 271).



Atividades de registro sobre o livro “Ninguém é igual a ninguém” da aluna G.
Fonte: Arquivo dos pesquisadores.



▮ A professora pesquisada registrando no quadro o que as crianças gostam de fazer.
Fonte: Arquivo dos pesquisadores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, no espaço educativo investigado, constatamos a importância dada literatura infantil na formação do sujeito, o que representa um avanço significativo no trabalho com linguagem escrita. No entanto, constatamos que os trabalhos tinham como eixo a moralização e os conhecimentos sobre o sistema de escrita com atividades tais como: a diferenciação entre vogais e consoantes, a noção de sílaba, o desenvolvimento da compreensão das relações entre e letras e letras e sons, sequência alfabética, etc. Nos estudos desenvolvidos no campo da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski (2008, p. 143), ao fazer críticas ao modo como a escrita era ensinada, diz que as crianças aprendiam a escrita como uma habilidade meramente motora, e “[...] não como atividade cultural complexa [...]”, apontando a necessidade do trabalho com a escrita de texto. Desse modo, compreendemos que a escrita,

[...] é um processo complexo, que envolve a apropriação de um *conjunto de processos* que precisa ser ensinado. Diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham a aprender a ler e a escrever. Os processos que se constituem nas crianças, durante a fase inicial de alfabetização, resultam das relações com as outras pessoas (adultos ou outras crianças) que os ensinam a ler e a escrever. Do ponto de vista pedagógico, é essencial ter em mente que a capacidade de usar a escrita para si como os outros a utilizam não surge e se desenvolve da mesma forma que os órgãos do corpo. Uma criança que passa a usar as letras para escrever as suas idéias, as alheias, para recordar e para intervir sobre os outros precisa vivenciar inúmeras situações em que as pessoas lêem e escrevem para elas e as incentivam a ler e a escrever [...] (GONTIJO, 2001, 263-264).

O texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, um construto histórico e social, complexo e multifacetado. Desse modo, pensamos que ele é o ponto de partida e de chegada do processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita, propiciando atividades de leitura, de produção e de análise linguística.

Ao se adotar tal concepção de linguagem como norte para o ensino da língua materna, a unidade não pode ser mais a palavra ou frase isolada, pois a unidade da comunicação discursiva, na perspectiva de Bakhtin (data) é o enunciado. Ao interagir com as pessoas pela linguagem, os interlocutores não produzem palavras e frases isoladas do contexto enunciativo, eles produzem enunciados/textos.

De acordo com essa concepção, o texto é concebido como unidade básica de ensino, e a linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos, pois estes não apenas usam a língua, mas estão também produzindo linguagem e se constituindo nesse processo como sujeitos ativos e responsivos diante da palavra alheia.

Em relação ao trabalho de formação de leitores, a literatura foi apresentada de maneira linear com intenções pré-determinadas, para atender ao objetivo proposto pelo projeto desenvolvido. Nesse sentido, Dolz; Schneuwly (1999, p. 7) alertam para o fato de que as escolas, levadas pela missão de ensinar a ler, escrever e falar, “trabalha com gêneros não mais como instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”. Pensamos que é preciso que a diversidade textual que circula fora da escola esteja a serviço da expansão do conhecimento do aluno, assim, consideramos um trabalho que privilegie os diferentes gêneros textuais.

Ainda nessas considerações, para Bakhtin a linguagem literária vai além da dimensão moralizante e morfológica, é uma obra de arte literária constituído por diferentes vozes. Sendo uma obra de arte, tais textos traduzem os sentidos que transcendem o significado das palavras, cuja natureza abstrata a criança não é capaz de alcançar, a não ser pela adesão ao universo simbólico.

As análises de nossa pesquisa mostraram que, o trabalho com a literatura no contexto escolar, que é um grande avanço, não garante que os antigos métodos de alfabetização não se encontrem materializados nas práticas. Apesar de não encontramos o ensino sistemático das famílias silábicas, percebemos que tanto a palavra como o texto eram fragmentados em unidades mínimas da língua. O que sugere aos alfabetizadores a compreensão da alfabetização como,

[...] um processo pedagógico de apropriação e objetivação da escrita, está tomada como produto histórico da atividade social, se torna, na escola, para as crianças, um processo alienado e alienador [...] Desse modo, a alienação é decorrente do fato de que a alfabetização se transforma, no contexto escolar, na aquisição de um meio ou técnica necessária à realização de tarefas elaboradas pela própria escola, ocultando que alfabetização é um processo fundamental na formação dos indivíduos [...] Gontijo (2002, p. 43).

Sabemos que as discussões não se findam aqui, mas esperamos que as reflexões dessa pesquisa nos auxiliem no trabalho com a atividade leitora nas instituições escolares, e que seja considerada pelas crianças como uma prática necessária para a vida, ou seja, [...] como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica [...] (Gontijo, 2008).

REFERENCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Editora emfmartinsfontes, 2010.

_____. **Questões de literatura e de estética (a teoria e o romance)**. 3 ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

CÔCO, D. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2006.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A aula como acontecimento**. 1. ed. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR: ASSOESTE, 2006.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O Processo de Alfabetização**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. **Uma leitura de textos visuais**. Caderno de Pesquisa em Educação. PPGE / UFES: nº 24 julho - dez, 2006.

ZILBERMAN Regina, LAJOLO Marisa. **A formação de leitura no Brasil**. Editora Ática, 1985.