

Literatura na alfabetização: desafios e acolhimentos¹

Flávia Brocchetto Ramos²
Andreia Silva de Negri³
Itaise Moretti de Lima⁴

Resumo

A literatura infantil tem estado presente, mesmo que com um número restrito de exemplares, nas escolas públicas brasileiras a partir de programas de leitura do governo brasileiro, em especial do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Partindo desse pressuposto, o projeto de pesquisa “Desafios e acolhimentos da literatura infantil: a mediação de leitura literária” visa a refletir sobre articulações entre educação, cultura, linguagem e práticas leitoras, analisando obras literárias pertencentes a acervos do referido Programa, a fim de contribuir para a implementação de ações mediadoras qualificadas para a leitura de tal acervo, especialmente no processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. No âmbito dessa investigação, focalizamos a literatura infantil como um produto cultural com o qual a criança tem o direito de interagir. Nesta comunicação, defendemos que, para alfabetizar letrando, a literatura é um material que deve estar presente no cotidiano da escola, mais especificamente das práticas de sala de aula. Assim, algumas obras de literatura infantil são objeto de reflexão, a fim de discutirmos a proposta inerente às mesmas e, ainda, as potencialidades para alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Palavras-chaves: alfabetização, letramento, literatura, PNBE

Literature for literacy: challenges and sheltering

Abstract

The children’s literature has been present, even with a limited number of copies, in Brazilian public schools, from the Brazilian government’s reading programs, especially the School Library National Program (PNBE). Based on this assumption, the research project “Challenges and user sheltering of the children’s literature: the literary reading mediation” aims to reflect on

¹Estudo produzido no âmbito do projeto Desafios e acolhimentos: da literatura infantil: a mediação de leitura literária, aprovado pelo Edital Pq Gaúcho e realizado na Universidade de Caxias do Sul, no Programa de Pós-graduação em Educação. Primeiramente este texto foi apresentado na X ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

²Doutora em Letras. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade de Caxias do Sul.

³Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul.

⁴Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora da Rede Pública Municipal de Vacaria.

relationships among education, culture, language and reading practices, analyzing literary works which belong to the Program collections, in order to contribute to the implementation of qualified mediators actions for reading this collection, especially in the initial process of reading and writing learning. In the context of this investigation, we focus on children's literature as a cultural product with which the child has the right to interact. In this communication, we argue that, in order to teaching literacy using a variety of texts and ways of organizing the pedagogic practice, literature is a material that must be present in the school routine, more specifically of classroom practices. Thus, some works of children's literature are the subject of reflection in order to discuss the proposal inherent to them and, also, the potentialities to teaching reading and writing under the perspective of literacy and vice versa.

Keywords: literacy, literature

INTRODUÇÃO

[...] grande salto que a humanidade deu: descobrir que podemos transformar a oralidade em algo visível, que é a escrita. A humanidade também passou por essa fase de primeiro desenhar a coisa a que você está se referindo: escrever casa já foi desenhar uma casa. A criança também passa por essa fase, você pede: "escreva casa", ela desenha uma casa. O salto é a descoberta de que quando se escreve não se representa a coisa, representa-se o som da palavra que designa essa coisa. A humanidade levou milênios para chegar a esse princípio alfabético, que a criança deve descobrir rapidamente. É mais fácil, obviamente, pois já está descoberto... Ela deve ser ajudada a identificar essa forma de tornar visível a oralidade. (Magda Soares)

O propósito deste artigo é discutir a construção de um ambiente letrado na fase inicial de escolarização da infância, pois, como alerta a professora Magda Soares na epígrafe deste texto, a criança deve ser ajudada a identificar os modos de tornar visível a oralidade. Uma das formas de contribuir para essa aprendizagem é colocá-la em contato com materiais escritos. Diversas são as possibilidades de escritos que circulariam nas escolas. Aqui, apontamos a presença de materiais didáticos e literários, e a escola parece ser o lugar que acolhe os didáticos. Há casos em que a separação entre textos dessas duas naturezas é bastante tênue, pois muitas vezes o didático usa uma roupagem do universo artístico para atrair o leitor.

Priorizamos, aqui, a escrita literária no processo de alfabetização. Ignoramos as lutas travadas entre o universo artístico e o didático e os aproximamos, em virtude de que a criança tem direito à arte, à literatura (CANDIDO, 2005). Se a literatura está impressa, porque não possibilitar que a criança em fase de alfabetização entre em contato com questões próprias da arte, ao mesmo tempo em que estas contribuam para a aprendizagem da leitura

e da escrita? Enfim, propomos que literatura e alfabetização se deem as mãos. Aliás, essa união tem sido reiterada pela professora Magda Soares, primeiro como professora e pesquisadora na Universidade Federal de Minas Gerais e agora como voluntária em ações de assessoria realizadas à rede municipal de educação de Lagoa Santa, na região da grande Belo Horizonte - MG. Estudos mais pontuais acerca das relações entre literatura e alfabetização têm sido realizados em secretarias de educação e também em programas de pós-graduação. Tais reflexões contemplam desde a tentativa de entender o lugar que o professor alfabetizador atribui à literatura nessa etapa de escolarização⁵, até a aplicação intencional da literatura na alfabetização⁶.

Este artigo, ao defender que a literatura nos primeiros anos de escolarização, contribui para a construção de um ambiente letrado, pauta-se na concepção de educação, linguagem e aprendizagem na escolarização, discutindo o papel de livros destinados à criança que priorizam o alfabeto.

EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE

O ser humano constitui-se de formas diferentes em relação ao saber, ao conhecimento, à sua formação e transformação, de modo que a *educação* tende a ser uma ação individual que se efetiva pela experiência. Larrosa conceitua experiência como algo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21), especificando-a como “[...] um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, o que se prova.” (2002, p. 25). Assim, o educar, como ação intrínseca, é capaz de transformar o indivíduo, de colocá-lo em movimento para que ele aja sobre si mesmo e seu entorno.

Pela *educação*, o homem torna-se capaz de visualizar seu contexto de forma crítica e, assim, vislumbrar a construção de um mundo com mais igualdade. Em outras palavras, a educação oferece “[...] a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade”. (DELORS, 2000, p. 60). Pela educação, não se permanece

⁵de Itaise Moretti de Lima (2012).

⁶ Ver dissertações: “*Isto e aquilo: o processo de letramento ao som da poesia*”, Fabiana Inês Beber (2007), “*Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental*”, de Judithe Eva Dupont Ló (2011), “*Alfabetização e letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em turma de 1º ano do Ensino Fundamental*”, de Andreia de Negri (2014).

indiferente às situações de injustiças e preconceitos do cotidiano, pois são construídos referenciais que auxiliam no processo de mudança de nossa sociedade.

Esses pressupostos evidenciam a inconsistência da educação bancária, vista como “[...] o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1987, p. 59) e nos encaminham à educação dialógica - prática educacional transformadora e problematizadora, que foca a aprendizagem pelo diálogo, permitindo aos sujeitos perceberem de forma crítica “como estão sendo no mundo” (FREIRE, 1987, p. 72).

Freire (2001, p. 36) argumenta que “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à construção dos direitos humanos, contudo [...] sem ela, jamais haverá transformação social”. Pela sua importância, é necessário que se tenha clareza dos fatores que permeiam a educação, para evitar postura extremamente idealizadora que nos leve a ignorar dificuldades presentes no sistema educacional.

LINGUAGEM E APRENDIZAGEM EM PROCESSOS EDUCACIONAIS

Pelo exposto, a *educação* é concebida como uma ação complexa, que exige dos profissionais envolvidos constante reflexão, estudo e ressignificação de conceitos e concepções. Nesse sentido, para pensar a educação escolarizada, há que se partir das primeiras aprendizagens na Educação Infantil e na Educação Básica, no que se refere ao processo de alfabetização.

A *linguagem escrita* é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada (VYGOTSKY, 1998a, p. 140). Para a criança evoluir no simbolismo, “[...] precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (1998, p. 153). Em determinada fase, o ser infantil expressa-se por desenhos e rabiscos, fundamentais, pois “simples sinais indicativos, traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos por signos”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 152).

O autor expõe que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela ação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.” (VYGOTSKY, 1998a, p. 127). Com a criação de uma situação imaginária, é possível atribuir novos significados a objetos, controlar

voluntariamente ações, desenvolver pensamento abstrato e observar regras. Afinal, a compreensão da linguagem escrita pressupõe que primeiro se conceba a linguagem oral como sistema de representação simbólica da realidade, ou seja, “a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário” (VYGOTSKY, 1998a, p. 154).

A *escrita*, nesse contexto, é uma forma complexa que o ser humano emprega para se relacionar com o mundo, acessando ao conhecimento já sistematizado. Trata-se de um produto cultural elaborado ao longo da história da humanidade e também um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado, de modo que a elaboração cognitiva da escrita assume função social. Ou seja, a construção da escrita se efetiva na participação de vivências diárias, quando as mesmas são relevantes e têm significado, caso contrário, o ato de escrever não passará de exercícios mecânicos e artificiais. Nesse sentido, Vygotsky (1998a, p. 155) defende que “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”, posição reiterada na epígrafe deste texto.

Outra contribuição vygotskyana para os processos de leitura e escrita refere-se ao modo como se aprende. Para pensar a aprendizagem, buscam-se os conceitos de *zona de desenvolvimento real e potencial ou proximal*. O autor conceitua como estágio de desenvolvimento real “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (1998b, p. 111), ou, em outras palavras, diz respeito ao que o sujeito já consegue fazer sozinho, competências e habilidades que o indivíduo já possui. Já o nível de desenvolvimento *potencial* caracteriza-se pelo que a criança consegue fazer com a ajuda de outros. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal refere-se à

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes. (1998b, p. 112).

A zona de desenvolvimento real pode ser alargada pela interação e mediação, que propiciam outras aprendizagens, porque se leva em consideração o que o estudante já sabe para ampliar seu nível de desenvolvimento real. Em se tratando de um ambiente alfabetizador, nos

primeiros anos de educação formal do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, a presença da literatura infantil desempenha papel fundamental como mediadora nesses processos de aprendizagem. A literatura nas práticas escolarizadas contribui para a criação de um ambiente letrado, incluindo o dar sentido à aprendizagem da leitura e da escrita como habilidades que propiciam o contato com o universo simbólico.

A literatura, produto da linguagem, é um objeto intencional constituído para viver por meio da recepção do leitor. De acordo com Ramos (2005), associando-se esse fato ao desenvolvimento humano, vemos a palavra artística como uma estratégia para o ser humano ampliar sua zona de desenvolvimento proximal. A literatura seria um desafio para a criança mergulhar no universo letrado, contribuindo para torná-la mais perspicaz às sutilezas da palavra. Por meio da construção do sentido e da interação com o mundo proposto pelo universo ficcional, a arte auxiliaria tanto na apropriação de valores culturais de determinado grupo social como na conquista da autonomia intelectual. Enfim, “[...] a palavra artística pode surgir como um caminho para a promoção da inteligência, embora nos estudos das ciências cognitivas não tenha sido vista dessa forma.” (RAMOS, 2005, p. 143).

ALFABETIZAR LETRANDO

Letramento, tradução do termo inglês *literacy*, é um termo difundido no Brasil por pesquisas de Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares. O vocábulo surge da necessidade de explicar um fato novo que transforma e amplia a concepção de alfabetização. Parte de uma abordagem que contextualiza a leitura e a escrita como formas de inserção social e traz consigo o princípio de que os alunos tenham clareza do significado desta aprendizagem e possam utilizá-la em seu cotidiano. O vocábulo passou a ser utilizado no Brasil, por volta dos anos de 1980, quando as autoras citadas expandiram o conceito, em virtude de que a visão que se tem sobre o ler e o escrever vem se alterando e esses conhecimentos passam a ser vistos como complexos, não se restringindo à ação de juntar letras e decodificar palavras.

Com a mudança de paradigma, temos a presença de dois termos que se diferenciam e se complementam: alfabetização e letramento. A partir de Soares (2004, p. 91), entendemos que a alfabetização refere-se ao “[...] processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”, enquanto que a proposta de letramento “[...] considera que o indivíduo letrado não é apenas o

que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. (SOARES, 2004, p. 40).

Ainda apoiando-se em Soares, ressalta-se que o letramento “implica habilidades várias” (2001, p. 92) e que algumas vezes “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita.” (SOARES, 2004, p. 45). Cada estudante que chega à instituição escolar, responsável pela aprendizagem da leitura e da escrita, traz bagagens diversificadas.

Os aprendizes que possuem contato maior com situações de leitura e de escrita, certamente, motivam-se e interessam-se mais pelo conhecimento e domínio de seus usos e finalidades. Porém, o interesse e a motivação dependem do valor (econômico, cultural, simbólico) que o grupo social atribui à leitura e à escrita. Assim, de ambientes pouco letrados, podem surgir aprendizes que reconhecem no saber letrado um capital importante a adquirir. Tal reflexão permite questionar a maneira mais eficaz de possibilitar que a leitura e a escrita façam parte do cotidiano dessas crianças e a inserção dessas práticas na vida das famílias e da comunidade. Para que isso se efetive, cabe à escola promover a

[...] aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a *alfabetização*, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o *letramento* (SOARES, 2004, p. 89).

Kleiman também evidencia que a responsabilidade da escola é formar sujeitos letrados e não apenas alfabetizados e, que

[...] a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. (1999, p. 90).

No contexto escolar, ainda há falta de clareza quanto à complexidade do processo de alfabetização e, assim, consagram-se práticas rotineiras de ensino fragmentado da escrita e da leitura. Diante dessa realidade, deparamo-nos com

diversos questionamentos: o que é ser alfabetizado? como alfabetizar? que visão as crianças têm sobre a leitura e a escrita? onde a leitura e a escrita aparecem no dia a dia de cada criança?

Tais questões tornam a discussão sobre como alfabetizar letrando cada vez mais presente no contexto educacional. Quando se pensa nessas concepções, vislumbra-se um grande desafio, pois, de que forma os educandos aprendem o código escrito e, ao mesmo tempo, inserem esta aprendizagem em suas práticas cotidianas?

A responsabilidade da escola consiste em criar múltiplas possibilidades para que o aluno construa habilidades relativas ao processo e utilize efetiva e competentemente a tecnologia da escrita. Assim, ressaltamos as amplas possibilidades dos usos sociais da leitura e da escrita, já que as relações sociais se dão pela linguagem. Daí a importância de trazê-las para a sala de aula, contextualizando conhecimentos que devem ser priorizados conforme vivências do educando.

Há ainda a necessidade de se formar leitores, uma realidade e uma preocupação evidenciada constantemente no Brasil. Por isso, programas governamentais são criados para proporcionar aos estudantes contato com materiais de leitura de qualidade, já que “[...] o acesso aos bens culturais é fundamental para o processo de se tornar leitor [...]” (BRASIL, 2008, p. 20).

LITERATURA NA ESCOLA E NA ALFABETIZAÇÃO

Um sujeito letrado vale-se da leitura para significar o mundo. Soares alerta que, até os anos 1980, as crianças primeiramente aprendiam a ler por meio de exercícios desvinculados da realidade da escrita que circulava socialmente para somente depois ter contato com esses materiais de leitura, ou seja, era preciso aprender a ler para poder ler. Com o advento das teorias sociocognitiva e sociocultural, a aprendizagem significativa e contextualizada modifica a organização da sala de aula das classes de alfabetização: os livros, antes guardados para o momento em que o aluno aprendesse a ler, passam a fazer parte do cotidiano das crianças, no processo cognitivo de leitura e escrita. Entende-se que o livro contribui para a inserção do estudante num universo letrado.

Tendo em vista a importância da apropriação da língua escrita na infância escolar, a literatura apresenta-se como texto privilegiado para atender

aos interesses das crianças. Não é suficiente explicar aos pequenos que eles precisam aprender a ler porque é importante; eles necessitam vivenciar pelo ludismo e pelo desafio os processos de aprendizagem. O texto literário, direcionado à criança, atende às expectativas infantis pela fruição e, ainda, contribui para o amadurecimento emocional já que “[...] torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas” (SOARES, s.d, p. 16).

Desde 1997, foi criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), que distribui acervos de obras de literatura às bibliotecas escolares (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, 2011). Tais acervos objetivam contribuir para a promoção da alfabetização e do letramento dos estudantes, entretanto, “[...] a democratização do acesso à leitura esperada pela distribuição de livros do PNBE, com alcance amplo no que diz respeito a usuários de diversos segmentos [...], parece não ter acontecido como previsto” tendo em vista que

[...] não é a distribuição de acervos que muda as práticas dos professores quanto ao uso dos livros de literatura nas atividades pedagógicas, nem muda nos sujeitos a compreensão do que lêem (sic), melhorando sua apropriação de sentidos. (BRASIL, 2008, p. 20).

Em 2010, com a entrada de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, o MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, cria os acervos complementares – conjunto de livros paradidáticos que devem ficar alocados na sala de aula em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a expressão “alfabetizar letrando” torna-se efetiva, pois articula a aprendizagem da leitura e da escrita com seu uso nas situações diárias do estudante. Confirmando esse pressuposto, a discussão apoia-se novamente nas contribuições de Soares, quando ressalta que esta prática significa

[...] orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de texto. (SOARES, 2000).

Ao pensar a literatura como uma forma de encontro e, portanto, de entendimento de si e do seu entorno, a leitura é sentida como possibilidade de experiência para a humanidade. Segundo Larrosa (2004, p. 345), a literatura é, ao mesmo tempo, uma experiência de linguagem e de pensamento. O autor concebe a literatura não como uma forma de expressão e/ou de construção de determinadas ideias, mas “[...] sobretudo, do que é que a literatura pode fazer a nossas idéias (sic.), do que é que acontece a nossas idéias (sic.) quando fazemos essa experiência de linguagem de pensamento que chamei de literatura.” (LARROSA, 2004, p. 347). Em uma escola que pretende a efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita, a literatura estaria presente na constituição do ambiente letrado, contribuindo para que o aluno aprenda pela vivência singular propiciada pelo discurso simbólico da literatura.

O livro de literatura infantil difere do didático, principalmente, quanto à intenção, mas também quanto à materialidade, diagramação, ilustração e proposta de sentido, uma vez que ambos têm protocolos de leitura distintos. No objeto literário, prevalece o cuidado para potencializar a literariedade do texto, o que geralmente não acontece quando são realizadas adaptações que acabam distorcendo o material original, seja em termos de qualidade, seja até com relação à finalidade. Além disso, acontece a distorção da configuração gráfica do texto e das ilustrações, alterando o sentido e o impacto.

Ao dialogar com o texto literário, o leitor preenche, por meio de representações imagéticas, os vazios. O vazio, como afirma Ramos (2008, p. 5), pode ser entendido como indicador de segmentos dos textos que, conectados, permitem a formação do objeto imaginário. Esse procedimento estrutural do texto artístico convida o leitor/estudante a acionar seu repertório de vivências, cujas significações movimentam suas convicções, suas representações (RAMOS, 2008, p. 4), criando novas configurações acerca da sua forma de ser e de ver o mundo. O encontro com o texto literário constitui, pois, oportunidade para a formação do estudante.

As estratégias de leitura aliadas às vivências do leitor oportunizam que ele relacione o texto com outras obras, com outros discursos, imagens e ao adicioná-las às suas vivências nascem conexões, preenchendo, então, os vazios. Dessa forma, a literatura estabelece com o leitor uma interação específica - a possibilidade de inserir sua subjetividade no texto, o que é mais restrito em textos não literários, senão inexistente (RAMOS, 2008, p. 5). Portanto, importa realizar, na interação com o texto literário, aproximações deste com as vivências do leitor, possibilitando, por exemplo, o confronto dos

personagens com as vivências do leitor, instigando o imaginário a partir dos elementos presentes no espaço e no tempo da história, bem como dos sentimentos e das emoções que fazem parte do enredo. Acredita-se na interação, no diálogo do texto com o repertório de vivências do leitor e, assim, na possibilidade de trazer para dentro da escola, por meio da leitura literária, o “mundo dos estudantes”.

LIVROS COM ALFABETO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A função educativa do livro tende a acompanhá-lo. Desde o surgimento do livro para criança, instala-se viés educativo na configuração desse objeto. Haja vista, os primeiros contos publicados por Perrault expõe lição de moral explícita assim como as fábulas tradicionalmente associadas à criança. Se por um lado o viés educativo imprimido pelo adulto ao livro infantil é forte, por outro, esse mesmo livro tende a ser desejado pela criança por vários aspectos, entre eles aqueles de âmbito visual. A comunhão desses dois pontos implica que, no caso do Brasil, desde o início do processo de formação da literatura infantil brasileira, há títulos cujo propósito é contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse caso, aponta-se a obra *Festa das letras*, de Cecília Meireles e Josué Castro, editada em 1937. Além de poeta, Cecília era professora e, como tal, preocupada com aprendizagens pontuais. Ela cria um livro valendo-se do formato do poema e explora intensamente a aliteração ou assonância da letra privilegiada em cada texto, predominando o caráter didático. No caso da letra *b*, temos:

Sou o **B** da **B**oca-limpa, sou o **B** do **B**anho-frio,
Sou o **B** do **B**acuri!
Sou o **B**, sou o **B** que não tem igual:
B da **B**anana, **B**ananeira, **B**ananal...
O **B** que tem sempre – ontem, hoje e amanhã –
A **B**anana–maçã!
Que tem um tesouro
De **B**anana-prata
E **B**anana-ouro! (MEIRELES; CASTRO, 1996, p. 12).

Mario Quintana é outro poeta que compõe um título valendo-se do alfabeto, mas imprime tom mais lúdico às quadras. O livro *O batalhão das letras* é ilustrado por Eva Furnari, cujas imagens geram humor, tornando a recepção mais prazerosa. As quadras são simples e dialogam com os interesses das crianças (Fig. 1): “Aí vem o Batalhão das Letras / E, na frente, a comandá-lo / O A, de pernas abertas, / Montado no seu cavalo.” (QUINTANA, 1999, p. 4), No caso do *n*, o poeta diz: “N é a letra dos teimosos / Da gente sem coração

/ Com N se escreve “-NUNCA”! / Com N se escreve – NÃO! (QUINTANA, 1999, p. 17). O texto de Quintana ora destaca a forma gráfica da letra e, em outros, o fonema, com no caso de x: “Com um X se escreve XÍCARA, com X se escreve XIXI[...]” (1999, p. 27)

Muitas são, atualmente, as produções em circulação que têm como meta apresentar as letras do alfabeto aos estudantes que estão ingressando nos anos iniciais do Ensino Fundamental⁷. A maioria dos títulos, entretanto, assume tom didático. As obras que destacam letras do alfabeto tendem a se debater para atender dois senhores. Querem imprimir tom lúdico ao texto, mas sem perder de vista a função didática que prioriza a identificação das letras e, ainda, mostrar alguns usos da mesma em determinadas palavras, de modo que, em muitos casos, predomina um agrupamento desordenado de termos que iniciam com uma mesma letra do alfabeto. Esse aspecto pode ser constatado no fragmento de texto de Cecília Meireles e de Josué Castro ou mesmo em outras publicações bem recentes, como *Ao som das letras*, de Germán Montalvo (2008), presente no acervo complementar do PNLD 2010, limita-se a listar termos que iniciam com a mesma letra: “Baleia (maior animal da Terra), Brasil (país dos brasileiros), Beleza, Barco, Belo Horizonte (capital de Minas Gerais), Batman (homem-morcego), Balões, Bosque, Banco (da praça e do dinheiro), Bomba (nunca deve ser usada), Brasília (capital do Brasil).” (MONTALVO, 2008, p. 10)

⁷A partir desse ponto, é apresentado sinteticamente como é a veiculado o alfabeto em alguns títulos que circulam na contemporaneidade, em especial, presentes em escolas públicas brasileiras seja pelo Programa Nacional do Livro Didático (acervos complementares) seja pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Uma letra puxa a outra, de José Paulo Paes e Kiko Farkas (1992), presente em acervo complementar do PNLD 2010, tem cunho didático associado ao lúdico (Fig. 2). Cada letra do alfabeto ocupa o espaço de uma página onde é explorada visual e verbalmente. Na parte superior da página, estão listadas todas as letras em maiúsculas e aquela, objeto de estudo, é

Fig. 2 – Aprendendo o alfabeto com ludismo.



Fonte: José Paulo Paes e Kiko Farkas (1992, p. 13 e 41)

grafada em cor distinta das demais. Logo abaixo dessa linha onde estão alocadas as letras, a letra focalizada está novamente grafada em formato maiúsculo e minúsculo (cursiva), de modo similar ao título. Imediatamente abaixo desse “título”, há um breve texto, disposto em quatro versos alinhados à esquerda, como a quadra. Do lado direito da página, uma ilustração pontua um aspecto do texto verbal. O tom hilário comparece no modo de falar acerca de várias letras. No caso da letra “E”, a surpresa é expressa pelo texto verbal: “Emergência! Emergência! / O elefante entrou / No elevador / Do edifício!” (PAES, 1992, p. 13) ou para a letra “S”: “O sapo saltou na sopa / De um sujeito que, sem mais papo, / Deu-lhe um sopapo e gritou: - Opa! / Não tomo sopa de sapo!” (PAES, 1992, p. 41). No caso do “X”, a proposta do enunciado já anuncia as sutilezas do registro gráfico em que um mesmo som pode ser grafado de modos distintos: um bebeu o chá da xícara? / O xá. Mas ponha sentido: É com X o bebedor / com CH o bebido.” (p. 51). No conjunto do título, o texto verbal é grafado em letras maiúsculas, conferindo tom didático ao registro, já que no estágio inicial de escolarização é privilegiada a letra de forma.

Outras obras, mesmo explorando o alfabeto, conferem apagamento ao viés didático, priorizando o lúdico pela proposta de sentidos anunciada pela palavra e também pela interação entre a linguagem visual e verbal. Destacam-se dois títulos: *ABC doido*, Angela Lago (1999) e *AEIOU*, de Angela Lago e Zoé Rios (2008). O desafio é inerente à composição das obras, pois ambas se

constituem a partir de princípios da adivinha, modalidade textual que só se efetiva com a participação efetiva do leitor.

A cor base do exemplar *ABC doido* é o preto e a encadernação é feita por espiral, lembrando um caderno (Fig. 3). Na organização do livro, há uma estrutura que se repete: na página esquerda, é registrado o enigma e, na direita, estão dispostas em ordem alfabética as letras do alfabeto, acompanhadas de discretos traços que contribuem para compor a visualidade da página. No entanto, a página da direita é dobrada para o centro, escondendo a resposta da adivinha e ainda a letra foco do desafio. Quando o leitor descobre o funcionamento do título, manuseia esta página da direita e a levanta, junto ao espiral, de modo que ganha mais duas páginas onde estão a resposta do enigma e ainda proposta de diálogo irônico com o leitor: “O que é, o que é? / Responda sem demora: / O rouxinol tem dentro, / E a xícara / Do lado de fora.”⁸. A resposta da adivinha está grafada na página seguinte, contudo o

Fig. 3: Do fundo preto brotam o texto, a originalidade e o humor: *ABC doido* em uso.



Fonte: Lago (1999)

leitor, antes pode pensar sobre as hipóteses que respondem ao enunciado e, ao erguer a dobra, confirma a resposta. A ordem alfabética é seguida ao contrário: a resposta do primeiro enigma inicia pela letra **Z** e a do último pela letra **A**, reiterando o propósito de desafio que permeia todo o título e exige que o leitor se mobilize para agir sobre o enunciado posto. O título, no contexto de alfabetização, cumpre duplo papel, pois pode ser usado tanto de modo autônomo pelo estudante como por meio da mediação docente.

⁸Não serão indicadas as páginas pois, além de o exemplar não ser paginado, a folha da direita contém uma dobra, criando outra página interior (Fig. 3).

A obra *AEIOU*, de Angela Lago e Zoé Rios - presente em acervo complementar do PNLD 2010 - como o título anuncia, se propõe a explorar as vogais, mas o faz por meio do ludismo, já que a troca de uma vogal da palavra focalizada numa página implica o surgimento de outro termo: “COMO FAZER A ÉGUA SE DERRETER TODA” (2008, p. 6). Ao virar a página, o leitor encontra a resposta “ÁGUA” (2008, p. 9). Outro caso, como exemplo: “COMO FAZER UM PAPA VOAR”(2008, p. 10) e, ao virar a folha, encontra-se a palavra “PIPA” (2008, p. 13). Não há, entretanto, explicação verbal acerca da alteração. Visualmente, integra a palavra e a imagens de pipa e papa e ainda abaixo da vogal que dá origem a nova palavra – resposta do desafio – aparece em tom mais escuro do que a base da página a vogal que compunha a palavra anterior. Nesse título, cabe ao leitor decifrar o que foi alt

Embora o livro para criança possa abster-se da palavra como se observa em livros de imagens, não há como ignorar que mesmo a obra literária pode contribuir para processos de aquisição da leitura e da escrita. Como pode se observar, nos dois últimos títulos é privilegiado o tom lúdico, evidenciando o simbólico e a brincadeira contribui ampliar a consciência fonológica da criança. Aliás, essas duas últimas obras pressupõem leitor com consciência

Fig. 4: Contraste de cores gerando sentidos: Livro *AEIOU* em uso.



Fonte: Lago e Rios (2008, p. 6 a 9)

fonológica mais desenvolvida do que os outros títulos citados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o conceito de letramento, trazidos por Magda Soares (1998), discutem a importância do uso social da leitura e da escrita, indicando diversas formas de a linguagem fazer parte da vida humana e da necessidade de as pessoas se apropriem dela cotidianamente. Nesse caso, o entendimento de leitura e escrita encaminha-se para a formação psicológica, social e cultural dos estudantes. O entrelaçamento entre literatura, alfabetização e letramento,

portanto, apresenta-se como caminho e desafio, que visam a contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita, que, cada vez mais, vem sendo alvo de investimentos das políticas públicas dos governos, independente da esfera.

Lembra-se que o material teórico encaminhado aos professores em formação pelo PNAIC, assim como o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 56) assinalam a necessidade de proporcionar aos estudantes atividades de leitura e escrita que partam, por exemplo, da poesia popular, como as quadrinhas, parlendas e canções, devido à certa frequência com que ainda esses textos circulam oralmente na vivência que antecede a chegada das crianças à escola e pela estrutura sonora privilegiada.

A criação de um ambiente letrado com textos de qualidade contribui para a compreensão de que o sistema alfabético exige atenção e reflexão, além de desejo e curiosidade da parte de quem aprende. Nesse contexto, cabe ao professor mediador oportunizar vivências com a linguagem que favoreçam o pensamento analítico e reflexivo e mobilizem o interesse da criança. Nesse caso, a abordagem da literatura possibilita, a partir de um contexto lúdico, o aceso e o estudo da linguagem escrita no âmbito estético e cognitivo, atendendo à proposta de alfabetizar letrando.

Aprender a ler e a escrever nos três primeiros anos do Ensino Fundamental são os principais objetivos da escola, que busca proporcionar condições para que tais habilidades se desenvolvam. Contudo, a aprendizagem desvinculada de saberes humanizadores não forma plenamente um sujeito cognoscente. O saber extrapola os limites dos conteúdos formais; o saber abrange o autoconhecimento, a construção de conceitos sobre o entorno e a resolução de problemas, dentre outros. *Ler*, nessa perspectiva, não significa apenas o desenvolvimento de habilidade mecânica, mas compreender o mundo e a si próprio, assim como *escrever* ultrapassa a representação gráfica das palavras - diz respeito à expressão de ideias de modo reflexivo e sensível, que contribuem para que o sujeito se coloque no mundo por meio da palavra grafada. A literatura, nesse sentido, pode contribuir para o desenvolvimento humano e o incremento do pensamento e da linguagem verbal.

Compreende-se, desse modo, que o texto literário apresenta-se como recurso para potencializar a alfabetização na perspectiva do letramento, em consonância com o que propõem os estudos sobre o tema, pois a literatura atua na interação com a criança valendo-se das vivências anteriores, do ludismo e da atuação reflexiva.

REFERÊNCIAS

BEBER, Fabiana Inês. **Isto e aquilo:** o processo de letramento ao som da poesia, Fabiana Inês Beber (2007). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp028471.pdf> Acesso em: 12 set. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.** Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso 30 jan. 2014.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

Lago, Angela. **ABC doído.** São Paulo: Melhoramentos, 1999.

LAGO, Angela; ZOÉ, Rios. **AEIOU.** II. Angela Lago. Belo Horizonte: RHJ, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased19.htm. Acesso em: out. 2010.

_____. **Literatura e educação depois de Babel.** Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Itaise Moretti de. **O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento.** 2012. Dissertação de Mestrado, Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <http://biblioteca.ucs.br/Itaise%20Moretti%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

LÓ, Judithe Eva Dupont. **Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental**. 2011. Dissertação de Mestrado, Universidade de Caxias do Sul. Disponível em:http://tede.ucs.br/tde_arquivos/7/TDE-2011-08-01T113604Z-502/Publico/Dissertacao%20Judithe%20Eva%20Dupont%20Lo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2015

MEIRELES, Cecília; CASTRO, Josué. **A festa das letras**. II. João Fahrion. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MONTALVO, Germán. **Ao som das letras**. Trad. Shirley Gomes. São Paulo: SM, 2008.

NEGRI, Andreia Silva de. **Alfabetização e letramento no compasso da poesia**: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. 2013. Mimeo.

PAES, José Paulo. **Uma letra puxa a outra**. II. Kiko Farkas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

QUINTANA, Mario. **O batalhão das letras**. 5. ed. II. Eva Furnari. São Paulo: Globo, 1999.

RAMOS, Flávia Brocchetto. A literatura no desenvolvimento da criança. OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto (Org.) **Leitura e cognição**: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

_____. Reunião ANPED, 31., 2008, Caxambu. **A narrativa verbo-visual e seu processo de significação**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4917--Int.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Pensamento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Alfabetização e literatura. **Revista Educação**. Guia da alfabetização. São Paulo: Segmento, 2010, n° 2. p. 12-29.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole [et al]: Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 25/03/2016
Aprovado em 11/06/2016