



PERGUNTAS DE DISCENTES E DOCENTES COMO DISPARADORAS DE/PARA EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

**Questions from students and teachers as triggers from/for esthetic
experiences in the literacy process**

Fernanda de Araújo **FRAMBACH**
Fundação Municipal de Educação de Niterói
Pesquisadora autônoma
nanda.s.a@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7546-1811> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Este texto traz algumas considerações decorrentes de uma pesquisa de Doutorado cujo objetivo principal foi compreender como as políticas públicas relacionadas à formação literária, aos espaços de leitura e à alfabetização são elaboradas e como estas são atuadas no contexto da prática de duas escolas de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro. Considerando que a literatura é um direito humano por desempenhar um fundamental papel na constituição da alteridade e da vivência social, argumentamos sobre a importância de que as crianças tenham acesso à experiência com a literatura e advogamos que a escola seja um espaço para a formação leitora a partir de práticas dialógicas e estéticas. Esta pesquisa objetivou apresentar exemplos de práticas de atuação voltadas para a formação literária no contexto de duas escolas públicas, recorrendo para isso a entrevistas narrativas com diferentes profissionais. Os discursos demonstram como no contexto investigado as crianças são vistas enquanto sujeitos atuantes tanto nas ações como no planejamento destas e como as perguntas são pontos de partida significativos para o trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação literária. Prática pedagógica. Dialogia. Discurso.

ABSTRACT

This text brings some considerations arising from doctoral research whose main objective was to understand how public policies related to literary training, reading spaces and literacy are elaborated and how these are implemented in the context of the practice of two schools in a municipality in metropolitan region of Rio de Janeiro. Considering that literature is a human right because it plays a fundamental role in the constitution of otherness and social experience, we argue about the importance of children having access to experience with literature and we advocate that the school be a space for reader training to from dialogical and esthetic practices. This research aimed to present examples of practice aimed at literary training in the context of two public schools, using narrative interviews with different professionals. The speeches demonstrate how, in the investigated context, children are seen as active subjects both in their actions and in their planning and how the questions are significant starting points for the teaching work.

KEYWORDS: Literary training. Pedagogical practice. Dialogy. Speech.

INTRODUÇÃO

A arte e a vida são polos indissociáveis da existência humana. Por isso, a estética é a experiência que acontece nas interações, pois se trata de considerar como um eu é levado a perceber a si próprio na categoria do outro. Para Bakhtin (2011, p.11), a estética se alicerça na construção das relações, o que corresponde a um ato responsivo: "eu devo responder com minha vida por aquilo que vivi e compreendi na arte, para que tudo o que foi vivido e compreendido não permaneça sem ação na vida". Por este prisma, podemos situar a literatura na dialogia entre arte e vida. Aprendemos com Bakhtin (2011) que esta é parte inalienável da cultura humana por ser uma cadeia que sujeitos e gêneros múltiplos povoam, entrecruzando-se de modo vivo, e por isso, é um espaço-tempo de valores expressivos que estabelece como eixo central a relação entre o eu e o outro.

A leitura literária desempenha, portanto, um importante papel na formação da alteridade e da vivência social. Regina Zilberman afirma que "A leitura do texto literário constitui uma atividade sistematizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história." (ZILBERMAN, 2008, p. 23). Ademais, podemos acrescentar que tanto na educação como na literatura, o caminho de aproximação entre as palavras do eu e do outro, construindo uma compreensão que não é um simples reconhecimento de signos, mas uma resposta aberta a negociações e novas construções, precisa se dar por uma prática dialógica.

Tais conceitos trazem desafios para as práticas escolares no que se refere à formação de leitores. Se pensarmos que não há educação fora da similitude entre o eu e o outro, podemos compreender que a instituição escolar tem um compromisso, para além da formação científica, com a formação ético-cultural e com a arte, e por isso a leitura e a escrita precisam estar presentes também em sua dimensão estética, a fim de auxiliar na constituição de sujeitos que possam lidar com as contradições que fundamentam a experiência humana.

Por isso, é necessário refletirmos sobre os desafios concernentes à formação de leitores (literários) a partir de práticas que possibilitem espaço para o diálogo e no qual os leitores, especialmente as crianças, tenham a oportunidade de ampliar suas referências textuais, discursivas, culturais e também sobre si próprias e sobre o outro. Convém salientar que a escola não é o único lugar em que temos contatos com textos; entretanto, por referendar o processo de ensinar e aprender, esta é um campo importante, principalmente porque, conforme Coelho (2000), ela é hoje o espaço

privilegiado (e às vezes único) de contato com a literatura e a instituição que detém a responsabilidade (ou possibilidade) de formação de leitores. Neste sentido, também argumentamos sobre o potencial que as bibliotecas escolares/salas de leitura de se constituírem como lugares preeminentes para possibilitar aos alunos, professores e comunidade escolar o contato com bens culturais, com obras de arte, principalmente as obras literárias.

A partir destas prerrogativas, este texto traz algumas considerações decorrentes de uma pesquisa de Doutorado cujo objetivo principal foi compreender como as políticas públicas relacionadas à formação literária, aos espaços de leitura e à alfabetização são elaboradas e como estas são atuadas no contexto da prática de duas escolas de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro. Para atingir a este fim, além do estudo minucioso de documentos legais, recorreremos à análise discursiva de entrevistas narrativas com gestores, pedagogos, profissionais que atuam nos espaços de leitura e professores alfabetizadores, por reconhecer, com base em Walter Benjamin (1994) a importância de pensar a produção de narrativas como um retorno à arte de narrar (-se) e como produção de conhecimento. Este movimento nos permitiu ouvir dos entrevistados seus relatos, significações e olhares em relação aos alunos, a escuta dos dizeres das crianças, a sensibilidade de percepção das relações envolvidas no cotidiano escolar e inúmeras outras atuações e vivências em torno da escola, o que mostra o ensino visto como compartilhamento de conhecimentos e sendo produzido nas relações, portanto na linguagem.

Entre tantas reflexões a partir destas narrativas, evidenciamos algumas que apontam as relações discursivas entre professores e alunos no que tange ao trabalho com a literatura em sala de aula e nos espaços de leitura. Nestas, observamos como as perguntas e discursos das crianças se tornaram ponto de partida para as práticas pedagógicas e para a construção coletiva de aprendizagens plurais ancoradas na vivência estética. Antes, porém, importa trazer algumas considerações teóricas que fundamentam nossa argumentação sobre o lugar da literatura como espaço de experiência estética fundamental para a constituição das infâncias.

LITERATURA: ESPAÇO DE VIVÊNCIA ESTÉTICA

Segundo Bakhtin (2014), o mundo da arte tem como centro o ser humano. Tudo nesse mundo adquire significância, sentido e valor apenas em correlação com o homem, com aquilo que é humano. Considerando, com base no filósofo da linguagem russo, que

cada fenômeno cultural adquire sentido e significado a partir do contexto social, podemos compreender a literatura como uma criação ideológica.

Na concepção bakhtiniana, o valor estético não decorre da definição de uma forma acabada, mas de um processo axiológico e exotópico da nossa relação com o outro. Assim, o sentido estético se processa por meio do excedente de visão em relação à consciência do outro, que lhe dá forma e acabamento. Para o autor, não somente o artista (o autor-criador) lida com palavras, mas o leitor/ouvinte também participa da ação e por isso, também é criador (BAKHTIN 2014b, p.52). Para ele, “contemplar esteticamente significa submeter um objeto ao plano valorativo do outro.” (BAKHTIN 2014, p.92). Assim, na perspectiva bakhtiniana, a responsividade presente no texto literário reside no fato de estarmos diante da palavra que se abre a múltiplos sentidos e, portanto, ao diálogo, a muitas respostas e a novas perguntas possíveis. Nessa teia discursiva, os sujeitos vão se constituindo por meio das respostas que dão às perguntas suscitadas pelo texto literário e por meio das perguntas que fazem a ele.

Esta forma de pensar a linguagem pode ser articulada com a concepção de Walter Benjamin, para quem há uma distinção entre vivência, que seria a simples reação que se esgota no momento da realização, e experiência, que é o vivido pensado, narrado e compartilhado, e que por isso assume um caráter histórico para além do tempo vivido. Pensar a linguagem a partir dos escritos de Walter Benjamin se opõe a uma perspectiva instrumentalista que a considera como simples meio de comunicação, pois implica em reconhecê-la como uma tentativa de compreensão do mundo que não se expressa exclusivamente pela abstração conceitual, mas também por meio da experiência sensível. Além disso, suas reflexões sobre a modernidade e a infância nos ajudam a pensar a educação enquanto processo formativo, no qual o conhecimento se realiza como uma experiência de e na linguagem expressiva, que também advém da experiência com a literatura. A este respeito, uma passagem em que o autor aponta a importância da obra literária para as crianças é elucidativa:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como a nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso (...). Nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela. Lendo - pois se encontraram as palavras apropriadas a esse baile de máscaras, palavras que revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve (...). Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafas que não se deixam censurar pelo “sentido”. (BENJAMIN, 2002, p. 69-70).

A experiência literária infantil descrita por Benjamin se dá num movimento que não acontece de forma fragmentada, desarticulada ou imposta, mas articulada à(s) cultura(s). A literatura enquanto arte constituída por palavras, signos pelos quais o sujeito constitui sua subjetividade, apresenta-se de forma distinta daquela que assume na vida cotidiana e por isso desempenha um importante papel na formação da identidade e, ao mesmo tempo, da vivência social. Ao mesmo tempo, esta provoca a reflexão, responde a algumas de nossas inquietações por meio de construções simbólicas e, ao se constituir enquanto espaço de experiência da sensibilidade, sensorialidade, empatia, alteridade e ampliação de mundo tem a potencialidade de modificar e permitir que os sujeitos sejam protagonistas de seu processo artístico, apropriando-se de diferentes culturas e seus respectivos repertórios. Daí a importância em se garantir que todas as crianças tenham acesso à experiência com a literatura, que as liberte dos limites impostos pela realidade imediata, possibilitando-as a transitar por um mundo de fantasia e a dispor de elementos para lidar com seus sentimentos, suas dificuldades e frustrações. Dessa forma, a literatura pode permitir ao sujeito atuar sobre a realidade de forma criativa, autônoma, inventiva e emancipatória.

Esta perspectiva coaduna-se com o pensamento de Colomer (2007), para quem a literatura se constitui um “andaime” para as experiências infantis em relação à capacidade simbólica da linguagem. Assim, o contato da criança com a arte literária é essencial para a sua formação como leitora de mundo. Por isso, quanto mais cedo as histórias orais e escritas forem inseridas em seu cotidiano, maiores serão as chances de desenvolvimento do prazer pela leitura. Cabe aqui enfatizar que consideramos que a leitura literária não é um simples reconhecimento de signos, mas uma resposta aberta a negociações e novas construções e, portanto, a formação literária não se resume a aproximar os leitores do texto escrito, tendo em vista seu potencial para auxiliar o desenvolvimento da curiosidade, do senso estético, da imaginação e do pensamento crítico. Mais do que introduzir as crianças no mundo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, a literatura traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na construção subjetiva.

A partir dessa premissa, é possível pensar em um trabalho com a leitura literária que garanta o espaço para a prática dialógica (BAKHTIN, 2011), criando oportunidades para que alunos e professores possam ampliar suas referências textuais, discursivas e também de si, do outro, do mundo, da vida pulsante. Contudo, para que isto se efetive, é necessário que o trabalho voltado para a formação literária seja concebido como

espaço para as perguntas, como lugar que possibilita a curiosidade infantil, o desenvolvimento da criatividade, a interação com o mundo de forma autônoma e autêntica e que oportunize aos leitores infantis serem (co)criadores das obras literárias.

Ao nos questionarmos sobre as maneiras pelas quais podemos pensar a docência com crianças a partir dos livros, argumentamos que as narrativas orais, a leitura em voz alta realizada com e para elas, a proposta de leituras individuais ou em grupos e o manuseio e empréstimo de obras literárias, dentre outras, são relevantes para o adentramento aos mundos criados pela literatura. No que se refere à fase inicial de desenvolvimento da leitura e escrita, ressaltamos que ela é um valioso suporte no processo de alfabetização, pois conforme sugere Coelho:

[...] estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2010, p. 16).

Ainda a este respeito, Marisa Lajolo afirma que ler é essencial e que a leitura literária complementa a alfabetização:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discorre simbolicamente seus impasses, desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2001, p. 37).

Tendo em vista que as práticas leitoras e a democratização do acesso ao livro são fatores que podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização, a proposição de políticas voltadas para o incentivo à leitura é essencial, a fim de que as escolas disponham de acervos literários (bem como diversos materiais de leitura) de qualidade e que estejam acessíveis aos alunos, professores e a toda comunidade escolar. Além disso, consideramos de fundamental importância a organização de espaços destinados especialmente à leitura na escola, tanto nas salas de aula como bibliotecas e/ou salas de leitura, com o objetivo de promover o interesse e as diversas práticas de leitoras, bem como a presença de profissionais que atuem como formadores de leitores, planejando e propondo atividades que possam desenvolver nos alunos sua fruição artística e valores humanos, conforme assevera Soares (2008):

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para

fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 33).

A seguir, apresentamos exemplos de práticas de atuação voltadas para a formação literária no contexto de duas escolas públicas municipais de Niterói, estado do Rio de Janeiro, que demonstram como as crianças são vistas enquanto sujeitos atuantes tanto nas ações como no planejamento destas e como as perguntas são norteadoras das práticas pedagógicas. As escolas, neste texto identificadas pelos nomes fictícios Delta e Gama, estão localizadas num mesmo bairro periférico da cidade e atendem crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo a faixa etária de 2 a 12 anos. Para a pesquisa, recorreremos aos discursos dos sujeitos que atuam em diferentes papéis nas escolas: diretoras, pedagogas, profissionais dos espaços de leitura e professores alfabetizadores, que narraram suas práticas, emitiram suas opiniões, trouxeram à tona discursos de outros sujeitos com os quais se relacionam, em especial das crianças, e deixaram entrever suas concepções teóricas, seus anseios e expectativas. É a partir desses discursos, que são fragmentos de práticas dispostas como peças de um mosaico que trazemos algumas possibilidades de análises, entendendo que os valores e reflexões produzidos e partilhados no coletivo e as relações entre diferentes contextos se inter-relacionam de diferentes formas e possuem a potência de produzirem novos sentidos.

ENTRE LEITURAS E PERGUNTAS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA E A FORMAÇÃO LITERÁRIA

A compreensão da importância de que as escolas sejam espaços primordiais de formação literária, reconhecendo a literatura como um direito conforme defendia Antônio Cândido (1994) nos leva a refletir sobre a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso ao livro, como também a necessidade da proposição de práticas que sejam realmente potentes para a constituição dos leitores.

Todavia, a elaboração de documentos legais, como a Lei Nº 12.244 de 24 de maio de 2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país num prazo de dez anos (terminado, portanto, em 2020), não é suficiente para garantir seu cumprimento, o que claramente pode ser percebido nos indicadores oficiais do último Censo Escolar. Além disso, apesar de diversos programas terem sido criados ao longo dos últimos anos visando à democratização do livro e leitura no contexto

brasileiro, dentre os quais destacamos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), muitos destes têm sido alvos de retrocessos não apenas em relação à logística de funcionamento com atrasos nos cronogramas de aquisição e distribuição dos livros, mas também controvérsias em sua concepção, como o que acontece no Edital do PNLD 2022, publicado em 21 de maio de 2020, o qual demonstra estar em total descompasso com a legislação educacional vigente (LBD 9394/96; DCNEI – CNE/CEB nº 05/2009; e BNCC – CNE/CP nº 02/2017), tendo em vista que apresenta uma visão reducionista da literatura e possui erros conceituais gravíssimos em relação à literatura infantil.

Além disso, distribuir livros para as escolas, legislar sobre intenções, que muitas vezes não são efetivadas, ou construir/transformar salas de leituras e bibliotecas escolares são ações necessárias, mas que por si só não garantem a formação de leitores, pois esta requer práticas pedagógicas intencionais e planejadas. Isso nos leva a um ponto importante em relação à formação do leitor literário na escola: o trabalho que é realizado com os livros. Neste sentido, alguns questionamentos podem ser levantados: Os programas nos diversos âmbitos têm se constituído como políticas de formação de leitores? Os alunos têm acesso a experiências estéticas a partir da literatura? De que maneira e com que frequência? Quais são as concepções de leitura que ancoram as práticas docentes? O que as crianças têm a dizer sobre as atividades (se existentes) vivenciadas?

Desta forma, sugerimos que além da proposição de políticas públicas voltadas para a democratização do livro e da leitura, em especial, a literária, mais importante do que avaliar se e como estas são “implementadas” ou o quão bem ou mal são realizadas na prática, é compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas lidam com essas múltiplas e por vezes contraditórias políticas e discursos. Para isso, é primordial entender como as escolas fazem políticas, ou nas palavras de Stephen Ball (2016), tentar vislumbrar “as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideias de políticas em função das suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática.” (BALL, 2016, p.198). Dentro de nossas limitações, foram investigadas duas escolas públicas do município de Niterói.

Cabe evidenciar que nossa intenção era realizar o trabalho de campo, acompanhando as práticas desenvolvidas nos espaços de leitura dessas unidades, especialmente as atividades realizadas com os anos iniciais do ensino fundamental, e desta forma as crianças figurariam como sujeitos de pesquisa. Porém, devido à

suspensão das aulas em função da necessidade de isolamento social imposta pela pandemia causada pelo Novo Coronavírus, que se prolongou por um extenso período, este procedimento não foi possível e precisamos recorrer à realização de entrevistas por meio de videoconferências com profissionais que atuam em diferentes papéis nas escolas. A partir destes discursos, pudemos elencar muitas reflexões a respeito das ações consoantes à formação literária dos alunos nestes dois contextos, e dentre elas trazemos aqui algumas que nos ajudam a compreender como as crianças são vistas como sujeitos coautores das práticas pedagógicas, especialmente em decorrência de um movimento de escuta de seus questionamentos e opiniões, conforme observaremos posteriormente.

Analisando os Projetos Políticos Pedagógicos das duas unidades, foi possível observar que a formação literária possui um papel central em ambos os documentos, diferenciando-se na forma como é abordada. Enquanto na escola Delta esta é tratada especialmente nos procedimentos que devem orientar às práticas docentes, no PPP da escola Gama a literatura aparece como um dos pilares centrais para todo o trabalho docente, ao lado do brincar. Cientes de que os PPP são documentos decorrentes de disputas entre diferentes visões e também são ressignificados na prática, buscamos analisar, por meio dos discursos dos profissionais da educação dessas escolas, como as proposições neles contidas são traduzidas no cotidiano.

No que se refere à formação literária, na escola Gama observamos a importância da gestão no encaminhamento das ações voltadas para este fim, indicando estratégias para sua efetivação e acompanhamento constante. No caso da escola Delta, apesar dos discursos voltados para a formação literária no PPP, evidencia-se uma preocupação maior em dar conta dos “conteúdos”, o que acaba impedindo o uso mais efetivo e sistemático das obras literárias em sala de aula, ficando este condicionado à sala de leitura, conforme as enunciações dos profissionais entrevistados. Em relação às práticas de leitura literária no cotidiano das escolas, foi possível compreender ações que ora se aproximam, ora se distanciam, ou possuem destaques diferenciados, tais como Mala/Maleta Viajante em que os alunos levam para casa uma pasta ou sacola com um livro de literatura infantil para ler com sua família, além de um caderno para registros; a realização de feiras literárias; e o trabalho desenvolvido no âmbito dos espaços de leitura (biblioteca escolar, no caso da escola Gama e sala de leitura, na escola Delta) cujas ações preponderantes são as atividades de leitura e/ou contação de histórias, empréstimos de livros e ações com a presença de convidados e /ou conversas com autores. Além destas propostas mencionadas, outras práticas com a leitura literária vão

surgindo do próprio cotidiano das escolas e, por isso, não constam nos PPP. São alguns destes exemplos que trazemos a seguir. Iniciamos com um relato da professora Marta:

O ano passado foi muito legal, no final do ano, eu fiz uma atividade, o sarau da amizade, que surgiu... porque eu chego lá e se eu sinto alguma coisa, eu mudo meu planejamento. Tinha uma turma muito braba, muito levada, até saiu no fim do ano. Aí peguei aquele livro Bolsa Amarela, [...] e vimos que tinha cartas de uma pra outra pessoa. E ali, lendo as cartas, eu pedi pra elas escreverem, e depois pra elas lerem umas pras outras. E aí saiu um sarau e eu comecei a fazer pra escola toda. Eu chamei todos os professores, todas as merendeiras, o pessoal da limpeza. Uma (pessoa) da limpeza deu um show, falou uma poesia de cor, foi a única que falou a poesia decorada e interpretando. Então, o meu projeto é esse, formar leitores. **(Entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).**

O relato da professora Marta reitera a importância do envolvimento de todos da escola nos eventos literários. A escolha de um livro, considerado um clássico da literatura infantil brasileira, "A bolsa Amarela" de Lygia Bojunga Nunes, foi também determinante para que a ação ganhasse a proporção que ganhou. Trata-se de uma obra literária que dialoga com as crianças e seus desejos e que faz isso de forma criativa e bem articulada. A literatura foi capaz de congrega os que exercem diferentes funções na escola e que são muitas vezes invisibilizados. A fala "uma pessoa da limpeza deu um show" evidencia o improvável se tornando possível pela literatura. Quantas crianças ao assistirem aquele "show" passaram a ver a profissional de serviços gerais de forma diferente, quantas puderam se identificar com ela e entender que a literatura é para todos e não para alguns.

O circuito literário foi outra proposição construída com e para os alunos na escola Gama, relatada pela professora Lúcia:

O circuito literário é... eles transitam pela escola, um indo na sala do outro para ver o que o outro produziu, de literatura, de coisas assim ligadas à leitura, eles vão ver o trabalho do colega, uma turma visita a outra, e é muito bacana. **(Entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca escolar da escola Gama, 2020).**

O circuito literário, além de possibilitar a circulação por outros espaços na escola, proporciona a experiência estética de contemplar as produções dos colegas, suscitando questionamentos aos autores e a si mesmos a partir do que veem, ouvem e leem, uma vez que entre as produções estão livros produzidos pelos próprios alunos. Esta prática, embora bastante interessante, infelizmente não é recorrente em outras escolas, pois as ações valorizadas acabam sendo a sistematização dos conhecimentos relativos à linguagem e a adoção de práticas tradicionais de ensino que desconsideram a importância da promoção da leitura literária enquanto possibilidade ampla de formação do sujeito. O mesmo acontece em relação ao trabalho que é desenvolvido no âmbito

das salas de leitura e bibliotecas escolares. No caso das escolas Gama e Delta, foi possível vislumbrarmos uma diversidade de propostas, desde a leitura de livros e poemas até a transposição da obra literária para atividades artísticas e sensoriais, conforme o exemplo do relato da professora Lúcia:

Porque aqui a gente faz roda de leitura, faz encontro de poesias, temos o poeta do mês, que a gente não abre mão, que eles amam. Ano passado a gente trabalhou esse calendário poético, então a gente fazia a contação com eles, depois fazia uma conversa sobre o que eles acharam, eles conversam, eles falam o que mais gostaram da poesia, eles fazem o desenho da poesia, transportam isso para o desenho, e é bonito, fica lindo, fazem pinturas... A gente trabalha aqui assim, bem diversificado. Ano passado a gente trabalhou da Roseana Murray um livro que as poesias eram todas sobre frutas. Então, aquilo rendeu: a gente trouxe fruta pra cá, ilustramos, sabe? Manuseamos e trabalhamos toda essa parte sensorial e depois... porque tem criança que às vezes nem conhecem determinadas frutas. [...] e aquilo ficou... eles amaram! **(Entrevista com a professora Lúcia da biblioteca da escola Gama, 2020).**

O relato de Lúcia aponta que não se trata apenas de ler para as crianças, mas ler com elas e garantir espaço para perguntas e respostas, para conversarem sobre os textos lidos, que por si mesmo trazem questionamentos, e para que elas possam transpor suas leituras em outras diferentes manifestações artísticas e de experimentação. O resultado, segundo a professora Lúcia, é o entusiasmo das crianças diante das propostas.

O trabalho relatado a seguir da escola Gama demonstra uma variação entre propostas mais estruturadas, elaboradas e desenvolvidas pelas professoras da sala de leitura, e atividades mais livres, nas quais os alunos são os protagonistas e elas assumem o lugar de observação e interação, embora possamos perceber uma preocupação da professora de que essa maior liberdade dos alunos seja confundida com indisciplina:

Eu procuro revezar: empréstimo de livros, contação de histórias, brincadeira com fantoches, criação de história com fantoches e dedoches que tem disponível, tem fantasia para eles criarem histórias, para eles brincarem. E eu sempre ali, interagindo com eles, não deixando eles muito soltos não, porque se não vira meio que bagunça e parece que não tem uma pessoa para comandar o trabalho. **(Entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta).**

Todavia, apesar da condução do projeto pelas profissionais, às crianças também é garantida uma participação ativa, citando-se especialmente a roda de leitura e de comentários relativos aos livros e autores.

Tal perspectiva nos remete ao que Travassos (2010) advoga que deva ser a ênfase do trabalho desenvolvido com os textos literários:

Ao trocarem impressões, ideias e experiências acabam por estreitar os laços da coletividade, como diria Benjamin. Na escola, nas apropriações que se fazem das

rodas de leitura, o papel do professor/mediador, além de provocar discussões sobre as temáticas do texto, poderá ainda “chamar a atenção para aspectos da narrativa, não percebidos de imediato pelo grupo, analisando o tratamento literário dado ao texto, no que se refere ao gênero, linguagem, tempo, ambiente, narrador e personagens, ampliando assim o saber de seus alunos sobre o fazer literário.” (TRAVASSOS, 2010, p. 69).

O pensamento de Travassos coaduna-se com a perspectiva de trabalho de compreensão que advogamos a partir de um espaço-tempo em que as crianças podem falar sobre os textos, defendendo suas ideias ao mesmo tempo em que descobrem e refletem a respeito dos pontos de vista e interpretações dos outros. Neste processo, os professores podem recorrer à estratégia potente de fazer questionamentos para ajudar a construir significados a partir do texto ao mesmo tempo em que demonstram e conduzem os alunos a fazerem suas próprias perguntas para elaborar sentidos e obterem respostas que dão forma à experiência de leitura como leitores e escritores, consoante propõe Moss (2002):

Assim como as perguntas iniciadas pela professora conseguem levar os alunos para além do texto, quando são estimulados a explorar os múltiplos significados e interpretações e as ligações com as experiências literárias e de vida, elas também servem como guia para que retornem ao texto. Isso significa que é o texto que define a validade das respostas e, por isso, é que se espera que os alunos se apoiem no texto quando derem suas interpretações, inferências, opiniões ou realizarem suas análises comparativas. (MOSS, 2002 *apud* VALE, s.d., p.21).

A importância da participação dos alunos não está circunscrita ao momento das rodas de leitura e demais atividades nos espaços de leitura destas escolas, mas estes são também co-planejadores das ações, como podemos depreender dos discursos seguintes:

E teve uma situação interessante que acabou virando uma atividade, porque lá na nossa biblioteca, nas paredes e no teto tem umas frases. E eles queriam saber: de que livro é essa frase? Mas que autor é esse? Esse autor, ele é da onde? E eles ficavam perguntando... Então a Lúcia propôs: “Ah, é? Então vocês vão pesquisar. Eu quero ver quem é que vai me trazer a pesquisa mais completa no nosso próximo encontro! E isso virou assim, tipo uma gincana, porque eles adoraram, e fez com que estimulasse, porque eles vinham com informações que a gente mesmo não conhecia sobre aquele autor, eles passaram a conhecer outros autores e isso estimulou bastante. Então são algumas atividades que a gente programa e outras atividades que partem dali, do nosso dia a dia, da nossa convivência mesmo. **(Entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).**

Tem alunos aqui que eram do GR2 que construíram pequenas reflexões poéticas, esse foi o nome que eu dei, e eu expus lá embaixo que a gente fez do setor da biblioteca, no estande. Eles resolveram fazer pesquisas sobre os autores. Porque eles perguntam assim: “Quem é fulano, professora? Quem é não sei quem?” E eu falo: “Se eu for parar para explicar para vocês todos os autores que tem aqui vou ter que parar o trabalho. Acho muito interessante vocês querem saber quem são, então, vão na *internet* e vocês pesquisam, escrevem e trazem pra cá para ler para seus colegas. Já pensou como vai ser legal ouvir as coisas novas que vocês pesquisaram?”. E eles começaram a fazer, a buscar, fazer as pesquisas, escrever e traziam para os colegas. Aí eu fui, deu tempo de organizar e eu expus lá,

pesquisa espontânea, deles falando sobre os autores. E eles diziam assim: "Que legal, a professora colocou aqui!". E isso é incentivo. **(Entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca da escola Gama).**

Segundo Bakhtin (2011), é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem e se alteram constantemente, num processo que se consolida socialmente, a partir das interações, das palavras, dos signos. Podemos inferir que na interação verbal que se estabeleceu no momento em que os alunos questionavam sobre os autores das frases impressas no espaço e em diálogo com a palavra do outro, neste caso a professora Lúcia, que acolheu o interesse, mas não deu respostas e sim devolveu contrapalavras, as crianças levantaram hipóteses, negociaram sentidos, apresentaram réplicas, posicionaram-se, buscaram respostas, num movimento dialógico que ampliou a compreensão sobre os autores, sobre eles próprios, sobre o mundo. Neste sentido, podemos afirmar que este foi um movimento formativo e de construção de conhecimentos para além do tempo e espaço imediato, mas que transcendeu os muros da escola num movimento de busca para suas perguntas, de pesquisa, e depois, de exposição das aprendizagens coletivas construídas.

A fala da professora Fátima também demonstra o proposição de ouvir os alunos na sala de leitura. Embora num movimento que parte desta docente, os alunos são consultados sobre suas preferências e interesses no que tange a este espaço:

Pros maiores, por exemplo, pro 4º ano, ainda gosto de ler, gosto da contação de histórias. Eu perguntei pra eles antes da pandemia: "Vocês preferem pegar livros, ou vocês preferem histórias?". Eu quis ouvir deles, porque eles já são meio que pré-adolescentes. Aí eles disseram que queriam ouvir histórias e eu até gostei. Para o 5º ano já é mais empréstimo de livros, porque eles já não têm mais interesse, pra falar a verdade, em contação de histórias. E aí eu também levo atividades que eu busco na internet, não vou mentir. *Internet* é uma ferramenta de pesquisa, né? **(Entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).**

Ressaltamos a importância de perguntar às crianças o que eles esperavam daquele espaço de leitura, quando a docente parte do movimento de ouvir os alunos sobre suas preferências e desejos para planejar o que seria desenvolvido para cada turma ou ano de escolaridade na sala de leitura. Tal preocupação aponta para um essencial movimento exotópico (BAKHTIN, 2011) de considerar as vozes dos alunos como equipotentes, dando-lhes um lugar de participação e autoria, em momentos planejados como este relatado pela professora Fátima, ou em outras situações cotidianas, como o relato da professora Marta já mencionado sobre como surgiu a proposta de realização de um sarau que contemplou toda a escola.

A experiência trazida pelas professoras nos conduz ao pensamento de Corsino (2010) de que ouvir e contar histórias que nos aconteceram e que aconteceram com o outro, reais ou imaginárias, ajuda a formar nossas subjetividades e, aos nos reconhecemos e nos estranharmos no outro, faz-nos intercambiar experiências. No mesmo sentido, Yunes (2009) declara que não há ato de leitura que não se dê na interação leitor/texto, pessoa/mundo. Ao pensarmos na importância que um projeto gestado na relação estabelecida com um grupo de alunos conforme narrado anteriormente pela professora Marta, em função de estes terem sido ouvidos e considerados, e que foi se ampliando para toda a escola, incluindo outros profissionais muitas vezes invisíveis para o planejamento pedagógico, e mais ainda, para crianças que também são invisibilizadas pelos comportamentos que refletem suas condições pessoais, podemos reafirmar o caráter humanizador que a literatura tem e como ela pode estabelecer possibilidades e experiências outras, que são por si só formadoras, indo além do mundo que cada um conhece.

A escuta sensível do dizer das crianças praticada pelas profissionais que atuam nos espaços de leitura das escolas também é fundamental no processo educativo, em especial dos sujeitos na fase de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita. Para que isto aconteça, é fundamental uma metodologia de alfabetização que envolva os saberes e as falas das crianças, reafirmando o dialogismo como princípio da linguagem, como aprendemos com Mikhail Bakhtin e conforme podemos reconhecer na prática docente da professora Kátia:

Eu considero a minha prática uma alfabetização significativa, como eu digo, porque eu trabalho de acordo com os interesses das crianças. Então, desde o início do ano, eu pergunto a elas quais são os temas que elas gostariam de estudar, no primeiro ano. Então, elas falam uma lista de temas que elas gostariam de estudar e eu anoto, desde o início do ano eu sempre faço texto coletivo com eles. Então, eles vão relatando e eu vou anotando quais os temas, só que eu escrevo palavras, né? Então elas falam: dinossauro, elas querem aprender sobre o gato, cachorro, a baleia. Então, eu já sei que são temas de interesse delas. E também surgem outros temas ao longo do ano, e claro que a gente vai instigando outros, que são relacionados às áreas de Ciências, História e Geografia. Eu vou escrevendo na frente delas e elas já vão vendo a função da escrita. [...] Existe bastante interação, bastante interlocução. Eu não conseguiria ter uma prática em que não houvesse interação. Eu acho que todo mundo deveria ter uma prática assim, então eu fico até na dúvida. Se ainda tem gente que faz de forma diferente. Porque eu acho que não tem como. **(Entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).**

O discurso da professora Kátia nos remete ao pensamento bakhtiniano de que aprendemos por meio da interação, nas trocas enunciativas com os outros. A prática docente desta professora aponta a necessidade de aprender a ouvir as crianças com sensibilidade e responsabilidade. Ela mostra que parte das indagações e interesses das

crianças para fazer articulações mais amplas com o conhecimento científico e cultural, “instigando outros temas”, exercendo um papel de articuladora das aprendizagens. Seu relato nos remete à visão educacional de Freire (1987, p. 135):

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta, sua redução ao que o outro fala. [...] Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz a sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

A importância de partir dos interesses das crianças para planejar e elaborar as práticas de ensino não pressupõe, como pode parecer para muitos, um abandono do ensino das questões estruturais da língua, mas ao contrário significa que este trabalho pode acontecer de forma contextualizada num ambiente discursivo, no qual os conhecimentos, inclusive das relações grafofônicas que fazem parte do processo de apropriação da língua escrita, possam estar presentes sem hierarquizações ou linearidades, dando abertura para vivências estéticas em distintas linguagens. Tal prática possibilita o desenvolvimento de capacidades linguísticas, cognitivas, de valores, dentre outras, envolvendo os saberes e as falas das crianças, reafirmando o dialogismo como princípio da linguagem conforme aprendemos com Mikhail Bakhtin e como vislumbramos no discurso da professora Ana:

Uma coisa que eu conto muito é que, assim, eu não defendo uma prática única, acho que por isso essa abertura da alfabetização discursiva, e eu sinto que há alguns profissionais que são algumas vezes arredios nesse processo de aceitação, mas eu acho fundamental a gente conhecer e buscar através dela, extrair o melhor de cada um para nossa prática no dia a dia. [...] Então eu tento trazer pra eles essa consciência da língua e consolidando por meio de atividades que partam do contexto deles, dos questionamentos deles. E dentro daquilo que eles se interessam porque eu acho que o processo de aprendizagem também vem daí, nós enquanto adultos mesmo, a gente geralmente aprende ou tem mais facilidade com aquilo que nos interessa, né? Então porque não partir do interesse deles, né? **(Entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).**

Tal perspectiva não é assumida por muitos docentes, consoante é dito pela professora Kátia e referendado pela professora Ana. Isto porque não representa um método de trabalho esquematizado, com um passo a passo e implica um deslocamento de papéis. Este é um ponto abordado por Smolka (2003), que alude a distinção entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino. Conforme a autora, “Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento.” (SMOLKA, 2003, p. 31). Desta forma,

um trabalho pedagógico amparado na estratégia de fazer perguntas desloca o professor para outro lugar, daquele que também tem questionamentos a (se) fazer, que pode não ter todas as respostas, sendo necessário que ele também se torne um pesquisador, ao mesmo tempo em que precisa aprender a lidar com respostas nem sempre previsíveis. E neste processo, ele oportuniza às crianças terem um olhar sobre suas vidas, expandindo seus pensamentos, inquietações e interesses. Portanto, há a possibilidade de se estabelecer novas relações de ensino, discursivas e dialógicas, fomentando a criatividade e a curiosidade tanto dos discentes quanto dos docentes.

Segundo o que foi possível inferir das narrativas, as práticas de escuta das crianças das professoras Kátia e Ana reforçam o que é postulado por Goulart e Souza (2015, p. 9):

Considerando-se o importante papel das crianças e de seus conhecimentos nos processos de ensino e aprendizagem, precisamos construir uma metodologia de alfabetização que valorize as falas das crianças e os seus saberes como pontos de partida da prática pedagógica.

Isso porque, uma prática discursiva em alfabetização não pode deixar de considerar que nesse processo estão envolvidos sujeitos que se constituem e agem na palavra. Conforme assinala Corais (2017, p. 115):

Pensem no trabalho realizado pela professora alfabetizadora. Sua tarefa é, a todo tempo, atravessada pela relação com a linguagem. É ela sua fonte fundamental de trabalho e seu universo, das palavras, dos textos orais e escritos, lidos, contados, enunciados que se movimentam com seus alunos.

As narrativas das professoras apontam ainda que a garantia do direito à palavra das crianças não se dá somente por sua participação oral, mas também pelo reconhecimento do seu discurso escrito como unidade de trabalho para o ensino da linguagem escrita:

Eu trabalho muito com essa relação do texto coletivo e eu vou falar uma coisa: porque na Educação Infantil eu também trabalhei assim, e as práticas da Educação Infantil eu levei para o Fundamental. [...] E eles, depois de fevereiro, em março eles já começam a escrever no cartaz e isso eu achei importantíssimo, porque eles ficam empolgados, todos eles querem escrever: "eu, eu, eu!", é muito empolgante. **(Entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).**

Conceber o aluno como produtor de texto é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e leitores. Conforme Ana Luiza Smolka (2003) propõe, a criança aprende a ouvir e a compreender o outro pela leitura; aprende a dizer sua palavra pela escrita, mesmo que ainda esteja se apropriando do sistema de escrita. Para ela, "a escrita não é apenas 'objeto de conhecimento' na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação" (SMOLKA, 2003, p. 45).

Entretanto, na maioria das vezes a escola, ao invés de valorizar/aproveitar a riqueza das relações dialógicas que vão acontecendo no processo de alfabetização, está focada apenas no “ensino” que geralmente não vem acompanhado da aprendizagem. Daí que recorrer ao texto literário é um caminho profícuo para uma prática discursiva e de atenção às falas e perguntas das crianças, o que é reconhecido pela professora Ana como a grande diferença na sua prática:

Eu acho que no meu dia a dia o que mudou foi o uso constante de literatura, de livros. Não que eu não usasse, mas a prática discursiva te traz uma, como eu posso dizer, você passa selecionar mais, ter um olhar mais cuidadoso na seleção desses materiais, aquilo que de fato enriquece, a qualidade desse material. Então, eu acho que isso me trouxe a prática discursiva em si, trouxe esse olhar um pouco mais cuidadoso para a literatura. **(entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).**

Ana reafirma como os textos literários influenciam positivamente no aprendizado, mesmo num momento inicial da aquisição da leitura e da escrita, uma vez que possibilita a contextualização do ensino dos aspectos estruturais da língua, a ampliação dos conhecimentos linguísticos e, principalmente, uma prática discursiva, pois como aponta Smolka (2003, p. 22): “[...] a literatura infantil, como uma forma essencialmente lúdica da linguagem escrita, constitui importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita”. O mesmo ideal é reconhecido na prática da professora Kátia pela pedagoga Marlene, que verbaliza algumas considerações a este respeito:

A Kátia utiliza, com certeza, principalmente a literatura que tem a ver com cultura africana, com certeza ela utiliza sim. Muito, muito mesmo, mas sempre voltado pra isso, porque o perfil dos alunos dela é formado de negros, para ver se melhora a autoestima porque muitos se acham feios, acham que não são capazes de aprender porque o pai e a mãe são analfabetos e são pobres ou alguém falou isso pra eles: “Você é pobre, não vai aprender...”. Tem dificuldades, entendeu? Ela trabalha demais, demais. (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

A enunciação da pedagoga Marlene sobre as práticas de leitura literária realizadas pela professora Kátia nos leva a considerar que os livros literários não são utilizados esporadicamente ou conforme solicitação da escola, mas fazem parte da sua perspectiva de ensino, o que nos remete a pensar que nesta turma o livro não funciona como um pretexto para ensino de questões relativas à língua (somente), mas como contexto para uma gama de aprendizagens, discussões e atividades. Tal fato nos reporta para a experiência relatada por Ana Luiza Smolka em sua tese de Doutorado a qual deu origem ao livro que é uma referência para a alfabetização como processo discursivo:

Buscando, então, transformar algumas condições e procedimentos de ensino nas escolas, começamos a usar, como uma das formas de articulação das atividades e de constituição da interdiscursividade, a literatura infantil. Além da literatura, procurávamos implementar as várias formas de linguagem (plástica, corporal, etc.) possíveis e viáveis nas situações escolares. E por que a utilização da literatura? Porque a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas 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 trocas de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que estabelece. (SMOLKA, 2003, p. 80).

A literatura neste contexto surge como estratégia para a discussão de valores considerados relevantes para o grupo, especialmente no que tange à identidade. A literatura, por seu valor simbólico, pode contribuir muito para reflexões que rompam com uma visão construída sobre o pilar da desigualdade e se solidifique sobre uma base de valorização da diversidade. A identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes às suas leva os leitores infantis a refletirem sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de sua identidade. O outro que se anuncia nas linhas e entrelinhas do texto literário, em seus diferentes gêneros, tecido em papel e tinta, entra em diálogo com o eu (leitor) de carne e osso numa troca singular entre o narrado e o vivido. Se considerarmos que uma das funções da escola é ajudar os alunos a fazerem a leitura do mundo e que quando o lemos, buscamos o sentido não apenas da nossa existência, mas da existência do outro, oportunizar aos alunos leituras que possam ser disparadoras de debates que ajudem a combater preconceitos e a elevar sua autoestima, como em relação aos afrodescendentes e negros conforme o exemplo, é uma necessidade fundamental. Cabe ressaltar que advogamos pela presença da diversidade e pela necessária preocupação em disponibilizar às crianças, desde a Educação Infantil, histórias e poemas das mais diversas culturas, na busca de romper com silenciamentos e preconceitos propagados por tanto tempo.

Além desses aspectos apontados nas enunciações da pedagoga Marlene em relação ao trabalho de formação literária realizado pela professora Kátia, outras questões podem ser apontadas a partir de seu próprio depoimento:

Eu fiz um projeto sobre as princesas do mundo. Eu trabalhei a diversidade de princesas, então eu trabalhei com os contos de fadas. E assim, o filme A Bela e a Fera, ele tinha estreado, então eles estavam falando muito na Bela e a Fera. E a gente fez muitas atividades da Bela e a Fera, tanto atividade de aquisição da escrita alfabética como eles criaram um livro e a gente fez um teatro. O teatro foi muito legal, a partir do livro. A gente trabalhou a diversidade de princesas, então eles viram que tem princesa negra, aí eu trabalhei com um livro Omo-Oba, contos de princesas. Então, essas princesas são orixás femininos, aí já entra a polêmica, está vendo? E eu trabalhei essas princesas: viram como tem princesas negras? E aí eles já estavam escrevendo, então eles fizeram um texto, cada um falando de

uma princesa, e também fizeram a pintura delas e desenharam. E eles escreveram textos já, eles já começam a ler e escrever. [...] Então eu vou trabalhando esses livros literários de acordo com o projeto trabalhado. E trabalhou também com gráficos, os contos de fadas preferidos, trabalhei de forma interdisciplinar mesmo, ou com as áreas do conhecimento sociocultural, com a área que eu falo que é de culturas. A gente vai trabalhando com pesquisa, dessa forma interdisciplinar. **(Entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).**

A professora Kátia relata como a leitura literária está presente na sua prática diária para além desses momentos de fruição, mas também como suporte e disparador de projetos interdisciplinares. Todavia, embora seja a organizadora e mediadora do trabalho, ela está atenta para os discursos e vivências das crianças e suas relações extraescolares. Daí que suas falas a respeito de um filme levaram-na a trabalhar com livros clássicos de contos de fadas, que por sua vez foram incorrendo em ampliações e outras possibilidades de leituras e discussões. Não se tratou de algo pronto, imposto pela professora, mas a partir das relações de ensino e da escuta das crianças outras possibilidades foram se apresentando, permitindo as propostas interdisciplinares e a abordagem de questões relacionadas à “aquisição da escrita alfabética”, como ela mesma aponta. Além disso, as crianças não somente ouviram as leituras, mas discutiram-nas, como a “diversidade de tipos de princesas” e os debates relativos à cultura africana. Porém, o trabalho não esteve restrito à leitura interpretativa, mas os alunos foram instados ao lugar de autores, fazendo-se outras perguntas e realizando pesquisas relativas ao tema, produzindo um teatro e escrevendo e ilustrando seus próprios textos, os quais foram organizados em forma de livro coletivo. Tal relato nos remete mais uma vez ao que é postulado por Smolka (2003, p. 80):

Mas trabalhar com a literatura infantil na escola implica, além de conhecer e considerar o caráter originalmente pedagógico, ético e pragmático desse gênero como produtor cultural (Zilberman, 1982a, 1982b), forjar e constituir a dimensão lúdica e estética, fantástica e maravilhosa dos textos e das atividades de leitura e de escritura com as crianças; implica trabalhar não só a leitura, mas a autoria do texto escrito.

As práticas de leitura literária narradas por Kátia oferecem também uma boa ocasião para as crianças escreverem sobre os livros, a partir deles, com eles, possibilitando uma inter-relação entre leitura, fala e escrita, auxiliando ainda no domínio progressivo da língua. De acordo com Colomer (2007, p. 162):

Mas se ler literatura serve para aprender em geral, escrever literatura serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura – contos, poemas, narrativas feitas individual ou coletivamente – permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos.

Além disso, podemos observar que o trabalho com a literatura a partir dos contos de fadas possibilitou a ampliação dos repertórios artísticos com as crianças, levando-as a produzirem outras produções estéticas tais como a elaboração de livros, pinturas, desenhos e uma peça teatral. Não obstante, por envolver livros literários abordando os contos de fadas em distintos contextos, esta vivência possibilitou a ampliação de seus repertórios culturais a partir das manifestações artísticas das palavras e das ilustrações.

Por fim, destacamos que esta prática só é possível por uma abertura de Kátia ao discurso do outro, tanto das crianças como dos autores que estão presentes na sua sala de aula. A partir de suas próprias leituras dos livros literários, outras oportunidades de abordagens vão se mostrando e estas são discutidas com os alunos. Tal observação se refere, a nosso ver, não como algo relacionado somente à formação leitora da professora, mas como horizonte, possibilidade de trabalho pedagógico e experiência docente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar o trabalho de formação literária das crianças na escola, principalmente aquelas que se encontram no processo inicial de aquisição da leitura e da escrita implica em considerar como as práticas pedagógicas voltadas às experiências artísticas possibilitam infâncias propositoras de sentidos estéticos. Ao analisar os discursos e as práticas docentes das escolas investigadas, que trazem em si as vozes de outros sujeitos, em especial das crianças, foi-nos possível inferir que a prática dialógica presente favorece não apenas a aprendizagem significativa, mas a construção coletiva do planejamento das ações pedagógicas. Evidencia-se a potência da estratégia utilizada pelas profissionais de formular perguntas sobre os interesses das crianças para planejar as ações, bem como nos momentos de leitura literária nas salas de aula e nos espaços de leitura como guia para a compreensão leitora, mas também para propiciar um momento de trocas de experiências, curiosidades e sentidos estabelecidos sobre os textos lidos. Além disso, as perguntas e opiniões das crianças são acolhidas e se desdobram em outras propostas das quais elas são protagonistas.

Tais práticas coadunam-se com uma perspectiva discursiva de ensino e aprendizagem, em que todos os atores envolvidos têm direito à vez e voz, e a literatura ocupa um lugar privilegiado por sua fundamental contribuição para a formação ética e estética dos sujeitos. Nossa aposta é que as práticas de leitura, especialmente aquelas voltadas para a formação literária, podem colaborar para ampliar a voz dos cidadãos,

favorecendo a identificação do sujeito aprendente, mas também dos docentes e profissionais diretamente engajados nestas atividades, como protagonistas, criadores e recriadores de práticas culturais, constituindo-se como leitores de palavras e também, leitores de mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, W. (Ed.). **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. Ver. Atual. São Paulo: Manole, 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre os livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CORAIS, Maria Cristina. Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática. **Tese** (Doutorado). 2018. 386 f. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2018.

CORSINO, Patricia. (Org.). **Travessias da literatura na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

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

GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta. (Orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. São Paulo: Papyrus, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MOSS, Joy. F. Literary discussion in the elementary classroom. In: FUNDAÇÃO VALE. **Formação de Professores**. Caderno Bimestral II, Língua Portuguesa Ensino Fundamental I, s.d.

SMOLKA, Ana. L. Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: Alfabetização como processo discursivo. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. Introdução - Ler, verbo transitivo. In. .PAIVA, Aparecida.; MARTINS, Aracy A.; PAULINO, Graça.; VERSIANI, Zélia. (Orgs.) **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.

TRAVASSOS, Sonia. Concepções, funções e práticas de Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro. **Tese** (Doutorado). 2018. 316 f. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Gloria. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

PERGUNTAS DE DISCENTES E DOCENTES COMO DISPARADORAS DE/PARA EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Questions from students and teachers as triggers from/for esthetic experiences in the literacy process

Fernanda de Araújo Frambach

Doutora em Educação

Fundação Municipal de Educação de Niterói

Pesquisadora autônoma

nanda.s.a@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7546-1811>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Dr. Luiz Palmier, 344, Bloco 06 apto 301, Barreto, Niterói-RJ, CEP 24110-310

AGRADECIMENTOS

Inserir os agradecimentos a pessoas que contribuíram com a realização do manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: F. A. Frambach

Coleta de dados: F. A. Frambach

Análise de dados: F. A. Frambach

Discussão dos resultados: F. A. Frambach

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética. Número do Parecer: 3.674.287, aprovado em 12/09/2019.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 28-10-2021 – Aprovado em: 14-08-2022