

EXPERIÊNCIAS COM O TEXTO LITERÁRIO: NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sônia Travassos¹

soniamariatravassos@gmail.com

Introdução²

Qual é o lugar da literatura na escola? Como infância e literatura se relacionam? O que se conhece com a literatura? Como as práticas de leitura favorecem o encontro das crianças com a literatura? Este artigo tem como objetivo discutir o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental e suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças.

Nesse sentido, foi organizado em três partes. Na primeira, aborda a leitura literária na escola como possibilidade de se constituir como experiência para os leitores, espaço para o mergulho no imaginário, vivência da alteridade, trocas e construção de sentidos, que ampliam a visão dos leitores sobre si próprios, o outro e o mundo. Na segunda, discute práticas de leitura que se encontram no trabalho com a literatura na escola, especialmente as leituras orais compartilhadas e as rodas de leitura e de comentários. Na terceira, reflete sobre projetos que envolveram a leitura literária e a escrita, desenvolvidos com crianças numa escola privada do Rio de Janeiro e que evidenciaram a possibilidade delas ocuparem o lugar de leitoras e de autoras de textos.

Para tecer tais reflexões nos apoiamos na perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, a qual “compreende a língua não como um sistema abstrato de formas linguísticas ou como expressão monológica de um sujeito isolado, mas como interação verbal realizada por meio das falas ou enunciações” (CORSINO et al, 2016). De acordo com Bakhtin (1988), toda enunciação seria como um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto e que sempre apresentará um caráter dialógico: como ressalta Jobim (1994) “todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e

¹ Doutora em Educação (UFRJ), Especialista em Literatura Infantojuvenil (UFRJ), Escritora.

² TRAVASSOS, Sônia. **Experiências com o texto literário: na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental**. Texto apresentado na IV Jornada de Alfabetização do Município de Niterói – alfabetização e currículo: a perspectiva discursiva em debate. 2019. Ainda não disponível nos Anais do congresso.

todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia” (p. 98).

Nas práticas que envolvem a literatura na escola, essa interação verbal, que é ligada à situação social que a provocou, que se dirige ao outro e que inclui diferentes vozes, envolve quase sempre a relação entre adultos e crianças, o que nos provoca a refletir sobre as concepções de infância que sustentam e interferem nas orientações metodológicas e no trabalho com a leitura e a escrita realizado com elas.

A infância como uma categoria social é uma construção da Modernidade e o que hoje compreendemos como tal foi sendo elaborado historicamente: as crianças e as infâncias são plurais e podem ser vistas a partir de diferentes paradigmas, como várias pesquisas apontam. Estudos mais recentes, especialmente os da Sociologia da Infância, deram base para a emergência de um paradigma que percebe a criança como um sujeito ativo, constituído na cultura, também produtor dela, o que inaugura uma posição nova da criança no mundo, distanciando-se de perspectivas que a tomaram pela ótica da falta ou do preparo para a vida. Porém, mudanças paradigmáticas não são lineares, o que faz com que diferentes concepções convivam nas sociedades, adentrando as formas como os adultos se relacionam e produzem para as crianças: enquanto uns apostam em suas capacidades, outros enfatizam suas faltas. Neste novo paradigma, apostar na competência das crianças, em sua possibilidade de agir e de dar sentido ao que vive,

significa romper com uma visão linear de desenvolvimento, com etapas universais a serem percorridas. Significa também considerar que as crianças, com suas produções singulares, criativas e imprevisíveis podem apresentar diferentes processos tanto individuais quanto culturais [...] (CORSINO et al, 2016, p. 15).

Para assumir esse novo paradigma será necessário acolher o olhar infantil, considerando o que as crianças dizem e deixar-se afetar nas inter-relações que ocorrem: “entre eu e outro se confrontam múltiplos discursos e, nessa arena, constituímos-nos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória” (CORSINO et al, p. 17). Assim, para seguir com este artigo, perguntamos: como as práticas sociais de leitura, quando incorporadas pela escola, acolhem as vozes das crianças e se abrem às interações verbais? Como elas podem contribuir para o confronto de múltiplos discursos, afetando crianças e adultos?

1- Leitura, Literatura e Escola

Desde as sociedades mais antigas a humanidade precisou das histórias: para falar de suas aventuras e sonhos, evocar lembranças, despertar emoções, conversar sobre a

vida e compreender o mundo. A literatura nasce dessas possibilidades e, tanto na sua forma oral como na escrita, vai ao encontro da necessidade humana de fabulação, como defende Cândido (2011): necessidade de imaginar, fantasiar e experimentar vidas outras. Por isso, como diz o autor, seria um bem incompressível e de direito de todos.

Arte da palavra, mas também das artes visuais e do design gráfico editorial, a literatura, por meio de sua linguagem simbólica, sensorial e provocadora de imagens, não apenas imita o real; ela o reinventa, instaura realidades, explora os sentidos do leitor, permitindo a entrada em universos que só a fantasia poderá lhe dar. Além disso, permite a vivência da alteridade, pois quando lemos uma história, não estamos diante de um quadro ficcional que só diz respeito aos personagens ali desenhados; ele também se refere a todos nós, pelas emoções, sensações e reflexões que suscita.

Para Reyes (2012), lemos literatura para conversar com o mundo, estranhá-lo ou reconhecê-lo. Lemos para nos afetarmos, nos encontrarmos com o outro, atribuímos sentidos àquilo que faz parte de nossas vidas e lemos para buscar respostas às eternas inquietações humanas. Nesse sentido, a leitura literária pode ser compreendida como uma experiência - reflexão que nos leva ao encontro da filosofia de Walter Benjamin.

Partimos do pressuposto de que a leitura literária tem uma dimensão formativa relacionada à experiência benjaminiana, como aquilo que vai além do momento em que se realiza e que provoca e desloca o leitor. Para Benjamin (1994), é pela narrativa que as pessoas intercambiam experiências e, quando contam sua história a outros, deixam nos ouvintes marcas, rastros de sua experiência no mundo. Porém, para o filósofo, a narrativa, própria do trabalho artesanal, foi sendo, ao longo do tempo, substituída pela informação, que traz especialmente a explicação e deixa pouco espaço para troca entre os sujeitos: quando a linguagem expressiva cede lugar à linguagem informativa e instrumental, há menos possibilidades para nos conhecermos, nos reconhecemos ou nos estranharmos na experiência do outro.

Estas questões instigam a pensar o trabalho que se realiza na escola com a leitura literária, pois nesse contexto, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, embora se narrem muitas histórias – inventadas ou acontecidas – e que poderiam potencializar o imaginário da criança, atuando sobre sua subjetividade, nem sempre as interações propostas abrem espaço para que os leitores mergulhem nelas, façam indagações, se desloquem, troquem experiências, se expressem, criem, recriem e deixem suas marcar. Diferentes pesquisas vêm evidenciando que há uma preocupação excessiva da escola em checar o entendimento superficial e objetivo das crianças acerca

do que foi ouvido/lido, em práticas que abreviam os espaços para as interlocuções. Como comenta Reyes (2012), ler um conto de fadas não é o mesmo que ler um manual de instruções. Mas seria essa a concepção que imperaria no ensino da literatura:

Para entender um conto, é necessário conectá-lo com sensações, emoções, [...], zonas secretas de nossa experiência. Se não nos permitimos explorar essas zonas secretas com suas penumbras e suas ambiguidades, esses contos não nos dirão nada, de modo que serão feitas perguntas como qual o tema do texto, quando nasceram seus autores... (REYES, 2012, s.p.).

Reyes se reporta à experiência de leitura dos Contos de Fadas, mas suas reflexões fazem pensar no trabalho com qualquer texto literário. Será que em práticas que os tratam como manuais de instrução, o leitor leva rastros do que foi vivido no momento da leitura? Será que permitem ao leitor “ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la, redirecioná-la” (KRAMER, 2009, p. 33 e 34).

O ensino da literatura na escola, ao longo do tempo, apresentou diferentes vertentes, como destaca Corsino (2019): a) Literatura voltada para a transmissão do patrimônio literário, entendido como porta de entrada de acesso à cultura (baseada na leitura de clássicos; b) O ensino da literatura voltado para a identificação de recursos literários usados pelo autor e que abria pouco espaço para a construção de sentidos do leitor; c) A literatura como pretexto para o ensino de diferentes conteúdos; d) O texto literário tratado como suporte para atividades linguísticas; e) O texto literário reduzido à pedagogia do prazer, como se ler literatura não exigisse um trabalho por parte do leitor; f) E, por fim, uma didática (a qual compartilhamos as ideias), centrada na relação de interação entre o leitor e o texto, na construção de significados, na produção de sentidos singulares, na ampliação de visão de si mesmo, do outro e do mundo.

Ao refletirmos sobre a relação literatura/escola, vale ressaltar que a literatura é parte inseparável da cultura, da história e do contexto social de cada época e, ao estar presente na escola, pode contribuir para a compreensão do universo sócio histórico em que vivemos, além de permitir que os leitores entendam sua interioridade. Vale também lembrar que, na escola, em meio à circulação de diferentes conhecimentos, a literatura pode ser considerada um deles, mas não um conhecimento instrumental e pragmático. Em suas narrativas e poemas, a partir do ponto de vista de seus autores, o leitor é apresentado a saberes sobre outras épocas, estilos de vida, geografias e é nesse sentido que ela produz conhecimento. O texto literário, como aponta Goulart (2007) tem características próprias e se apresenta de forma mais polissêmica e polifônica do que

textos de outras áreas do conhecimento: polissêmicos, porque passíveis de diferentes leituras, dependendo da história de vida do leitor, sua visão de mundo etc. e, polifônicos, porque na voz do autor estão as vozes de outras pessoas, de outros autores, da sociedade, da história. Caberá ao leitor, a partir de suas experiências e de seu acervo de leituras já construído, indagar o que lê, criticar, interpretar e, ao se apropriar da linguagem do outro, elaborar sentidos e expressar as próprias intenções, convertendo-se em autor e ator de seu lugar no mundo (CASTRILLON, 2010). O que cabe então à escola propor para que a experiência com a literatura aconteça nessa direção, tanto em práticas de linguagem oral como nas que envolvem a escrita?

De acordo com Corsino et al (2016), tais práticas na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ao serem pensadas na perspectiva dialógico-discursiva da linguagem devem considerar as interações verbais “como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças” (p.19). Baseadas na teoria bakhtiniana de linguagem, estas autoras afirmam que “a língua atravessa a vida e a vida é atravessada pela língua” (idem, p. 19). Assim, o trabalho com tais linguagens só terá sentido se for realizado com discursos reais e significativos, “com discursos que realmente se dirijam a alguém e que tenham uma finalidade enunciativa. É para atingir propósitos e chegar a interlocutor (es) que discursos são proferidos” (idem, p. 20).

Nas próximas partes deste artigo, refletiremos sobre práticas sociais de leitura e sobre projetos literários que, ao serem incorporados pela escola (em práticas pedagógicas) podem contribuir para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita das crianças. Vale ressaltar que uma prática pedagógica é uma prática social realizada entre sujeitos e que se constitui na e com a linguagem – por meio tanto das palavras, como dos gestos, das intenções e expressões, dos ditos e não ditos e das contrapalavras dos sujeitos, ou seja, de suas respostas (Bakhtin, 2011). Será importante que os professores planejem intencionalmente suas propostas, porém, será no campo das interações que significados serão partilhados e sentidos serão construídos. Para tanto, será necessária “a abertura da professora ao inédito, sua resposta como continuidade dos movimentos das crianças” (CORSINO et al, 2016, p. 20).

2- As práticas sociais de leitura na escola

“Em que medida ocorrências institucionais aguçam curiosidades, procura de respostas, desejos de ler?” – já questionava Perrotti, nos idos de 1990. Como a escola pode criar ações e práticas que levem os leitores à participação, à crítica, ao desejo de

buscar conhecimentos, de ler? Como conceber os leitores como sujeitos da cultura, capazes de criar e reelaborar experiências e informações obtidas por meio da leitura, se apropriando desta, desde a mais tenra idade? Tais questões nos levam à Chartier (2009), quando o autor se remete à ideia de apropriação da leitura como invenção – com o leitor fazendo algo novo com aquilo que recebe, interpretando, refletindo, dialogando com o texto - e, assim, elaborando sentidos. De acordo com o historiador, o leitor seria “um caçador que percorre terras alheias” (CHARTIER, p. 77), que tem liberdade para subverter aquilo que o texto lhe apresenta. Porém, tal liberdade não seria absoluta e sim “cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam [...] as práticas de leitura” (idem, p. 77).

Compreendemos que práticas de leitura estão associadas ao ato de ler que, por sua vez, relaciona-se com ações culturais aprendidas em diferentes sociedades. De acordo com Cabral (2008), ao se debruçar sobre as práticas culturais associadas à leitura, será importante compreender esta última como algo que envolve mais de um sujeito. Quando se lê, de um lado está o autor, cujo texto que produz é criado a partir de seu acervo particular de leitura e do acervo cultural coletivo da sociedade em que está inserido. Do outro, há o leitor que, ao ler, “precisa acionar a sua memória discursiva, o acervo de leitura construído, os textos que fazem parte do repertório cultural, de modo a propor hipóteses de sentidos válidas para o tecido de palavras que tem diante de si” (CABRAL, 2008, p. 51) – algo que envolve já muitas vozes. Mas na escola, na mediação oral da leitura, se juntam ainda as vozes de outros leitores: será no campo das interações que deslocamentos poderão ocorrer, significados poderão ser partilhados e sentidos poderão ser construídos.

As reflexões sobre o ato de ler e sobre as práticas de leitura que se perpetuaram e se modificaram ao longo o do tempo - solitárias, coletivas, intensivas dos mesmos textos, extensivas de textos numerosos -, em variados modos de ler – em silêncio, oralmente, com os ouvidos, de forma mimética, na interlocução entre o texto verbal e visual, e ainda em diferentes suportes de leitura - no impresso, na tela – são inúmeras. Nos estudos de Chartier (2009), compreendemos que, ao longo do tempo e dos lugares, os gestos de leitura mudaram, assim como os objetos lidos e as razões de ler: “Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler” (p.77). Refletindo sobre o mesmo tema, Corsino et al (2016) consideram que “o leitor vai sendo formado nessa diversidade de formas de ler, intenções e usos dos textos e seus suportes, observando e participando de

situações diversas de leitura” (p. 24). Entre estas situações, estão aquelas que envolvem a leitura oral compartilhada – algo que nos remete às práticas orais e coletivas de outros tempos, quando aquele que dominava melhor a leitura lia em voz alta para os que ainda não tinham a mesma habilidade. Tomando hoje a relação professores/crianças, podemos dizer que estamos vivenciando a mesma prática, quando nem todos de uma mesma comunidade eram letrados, ou mesmo antes, em práticas de contação de histórias, em sociedades onde a escrita nem se fazia presente, mas nas quais as narrativas promoviam o intercambiar de experiências.

A prática de narrar histórias, orais e escritas, está presente no cotidiano das escolas e demanda um cuidado nem sempre considerado pelos professores. É comum, retirar-se qualquer obra da prateleira, sem nenhum tipo de preparo para conhecer o que se apresentará às crianças, correndo-se o risco de se narrar uma história que pouco contribuirá para interlocuções e intercâmbios entre os leitores. Para escolher o que ler para e com as crianças será sempre relevante indagar: que tipo de experiência ela poderia trazer para os ouvintes? Como é possível perceber a qualidade literária da obra?

Mas, para além dessa escolha, a prática da leitura oral compartilhada demanda um olhar especial para o momento onde ocorre o encontro entre professor, história e ouvinte/leitor e também para aqueles que o seguem: são nesses momentos que sentimentos, pensamentos, descobertas, lembranças podem aflorar e serem partilhadas, por meio de olhares, gestos, indagações, conversas, desenhos, representações etc. – aspectos que revelam a experiência dos leitores com os textos e que podem dar continuidade a eles. O papel do adulto/narrador, na performance de sua leitura, é igualmente relevante, pois é ele que empresta voz, olhares, gestos, emoções e sensações para cada instante da narrativa e que, na intimidade que constrói com o texto, descobre seu ritmo, o tom que dará a cada personagem, as modalidades da voz, as pausas, os suspenses, a exploração do humor, das rimas etc., algo que favorece a interação do leitor com o texto, seu deslocamento e a elaboração de sentidos. Mais do que ser um mediador de leitura, o professor é aquele que lê para e com seus ouvintes, percebendo suas reações, abrindo-se ao novo e ao imponderável - que tanto pode vir do texto como das reações e falas das crianças - e deixando-se afetar.

Há ainda uma questão a ressaltar sobre a prática da “Hora do Conto” e que aponta para reflexões sobre a inter-relação entre oralidade e escrita no trabalho com a literatura junto a crianças. Podemos considerar a ação de ler e de contar histórias como a mesma estratégia de leitura? Para Corsino (2010), contar e ler histórias são duas práticas

fundamentais, porém distintas: “contam-se histórias de muitas formas, usando diferentes recursos e leem-se histórias que estão nos livros” (p. 192). O livro infantil, como comenta, cada vez mais vem recebendo um tratamento editorial que visa uma articulação entre forma, conteúdo, texto verbal, ilustração, projeto gráfico – elementos que convidam à leitura, que contribuem para a interação das crianças com a história e que precisam ser apreciados por elas no momento de seu compartilhamento. Afirma ainda que a leitura oral de um texto literário seria como uma porta que se abriria ao texto escrito, ideia que é compartilhada por Amarilha (1997): a leitura oral contribui para o acesso à língua em articulações próprias da linguagem escrita, já que a linguagem literária se propõe a organizar os fatos em forma diferente da linguagem oral do cotidiano: “como essa roupagem tem bossa, ritmo, humor, o leitor mirim percebe estar diante de uma maneira diferente de ser da língua” (AMARILHA, p. 49): o ritmo das frases, o jogo da sonoridade, a arrumação das palavras são para as crianças pontos de referência no acesso à escrita, como a autora chama a atenção.

Sobre a diferenciação entre ler ou contar histórias, Debus (2002) comenta que “se nas histórias contadas [...] ganham ênfase as expressões gestual e facial, na leitura em voz alta prevalece o uso correto da língua, o que possibilita à criança interagir com um vocabulário mais rico, ampliando as suas habilidades linguísticas” (s/n). Já para Britto (2005, p. 5), ao ouvir a leitura oral de um texto escrito, a criança pequena estaria lendo com os ouvidos, aprendendo também as modulações de voz que se enunciam num texto escrito: estaria aprendendo a voz escrita, a sintaxe escrita, as palavras escritas.

A prática da leitura oral compartilhada poderá ainda se desdobrar em ações que abram espaço para falas, argumentações, trocas de experiências relacionadas ao que foi lido/ouvido, lembranças de outras histórias etc. ou por meio de representações em outras linguagens: “desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, reescritas etc. A leitura se prolonga na interdiscursividade” (CORSINO et al p. 25-26) – tema que problematizaremos a partir de agora.

Para tratar de tais desdobramentos, começemos pelas Rodas de Leitura, que atravessaram os tempos e continuam sendo praticadas hoje: reunir grupos para conversar sobre um texto pode mobilizar os leitores em muitas direções, pois “a leitura abre um espaço discursivo dialógico entre o leitor e a obra no seu conjunto povoado de diferentes vozes: das ilustrações, dos personagens, do autor, do narrador, do projeto gráfico, das ideologias” (CORSINO et al p. 26) e, durante as Rodas, no encontro com

outros leitores, novos discursos entrarão em cena, revelando outros posicionamentos e percepções e ampliando a experiência de cada leitor.

Nas Rodas, o leitor também tem a possibilidade de estabelecer relações com suas experiências prévias de leituras, comparando a que está sendo discutida com outras já conhecidas e, na voz dos demais leitores, descobrir ainda outras. Ao professor cabe participar dessa conversa, ouvindo e fomentando as discussões, propondo perguntas provocadoras de novas reflexões e instigando os leitores a observar aspectos relacionados ao texto lido/ouvido: o tratamento dado às linguagens verbal e visual, aspectos relacionados ao narrador e personagens, ao jogo com as palavras etc., ampliando o olhar deles sobre a literatura, enquanto arte da palavra e arte visual e gráfica. As crianças, desde pequenas, são capazes de expressar suas percepções sobre o que ouvem, defender seus pontos de vista e ampliar seus olhares sobre o livro literário: ao tomar o paradigma que as concebe como sujeitos ativos, constituídos na cultura e produtores dela, compreende-se que elas possuem voz e competências, podendo agir e dar sentido às experiências a que são apresentadas. Para exemplificar tais afirmações, abordaremos mais uma prática a qual denominamos de Roda de Comentários.

Nesta prática, as crianças partem de leituras diferentes, escolhidas individualmente a partir de acervos de cantos de leitura, salas de leitura, bibliotecas e do próprio acervo pessoal, e encontram nas Rodas de Comentários espaço para seu compartilhamento. Nessas Rodas, cada leitor emite sua opinião e comenta sobre o que leu, podendo recontar parte do livro, destacar aquilo que considerou interessante, voltar a trechos que desejar ler, mostrar ilustrações e, nesse sentido, estimular o interesse dos demais leitores por aquela obra. Podemos dizer que esta é uma prática fundamental para a escolarização da leitura literária, pois conduz às práticas sociais de leitura para além da escola. Rodas de comentários, atividades para troca de livros, sites que apresentam possibilidades de leitura, que destacam a obra de autores estão presentes em nossa cultura e possibilitam a ampliação da experiência com a literatura: ao vivenciar tais movimentos na escola, a criança pode também assumir um lugar de produtora de ideias e contribuir para a circulação da cultura em seu grupo social.

Na escola privada, cujos projetos serviram de base para a elaboração deste texto, as Rodas de Comentários são uma constante nas atividades realizadas em sua biblioteca e acontecem de forma oral, porém, por vezes, as crianças são convidadas a escrever dicas e comentários dos livros lidos para expô-los no espaço, o que faz com que mais leitores que o frequentam tenham acesso a eles. Em que medida instituições

educacionais aguçam curiosidades, procura de respostas e desejos de ler, pergunta Perrotti (1990)? As rodas de comentários, assim como a elaboração de comentários e dicas escritas, são práticas que abrem espaço para que discursos sejam dirigidos a outros interlocutores, como percebemos a seguir: “eu indico esse livro para quem gosta de sentir medo” ou “eu indico esse livro para a Maria porque eu sei que ela gosta de bruxas”. Nesse movimento, despertam curiosidades e desejos de ler, interferindo diretamente nas escolhas de outras crianças e fazendo a cultura circular. Selecionamos a seguir, exemplos do Projeto “Dica Legal” - um mural com bolsos para se colocar livros indicados de uma turma para a outra – e que é desenvolvido tanto na Educação Infantil (com a professora escrevendo as dicas ditadas pelas crianças), como nos anos iniciais do Fundamental (nos 1º/2º ano, por vezes, as próprias crianças as escrevem). Vejamos:

De um Grupo 5 para outro Grupo 5: dica e resposta

“Queremos dar essa dica para o G5 da Lu e para o 1º ano. É um lenço mágico! Ele faz muitas brincadeiras. G5 - Mariana e Verô.”

“Muito obrigada G5! Amamos a história! Fizemos uma contação coletiva. Cada criança “leu” uma página para a turma. Obrigado! (Lu e Bruna).”

De um G5 para outro G5

“Olá G5, Lu e Bruna, nós achamos esse livro legal e divertido! Gostaríamos de entregar para vocês, com muito amor. Beijos, crianças do G5, Mari e Verô (texto construído pelas crianças).”

Do 1º ano para as três turmas de Grupos 5: dica e resposta

“Para as turmas da Claudia, Mariana e Luciana: “Alice viaja nas histórias”. Indicamos esse livro para vocês. Gostamos muito do livro. Ele é engraçado e a gente viu que uma menina simples caiu dentro de várias histórias. Assinado: Turma da Renata (Alice, Maria Clara e Giulia).”

“Foi ótimo relembrar das histórias! O G5 só ficou na dúvida na página do Gato de Botas. Obrigada pela dica! Beijos, G5 (Lu e Bruna).”

Do Victor, do 2º ano, para o 4º ano

“Eu indico este livro porque ele ensina sobre a ‘Cleópatra e sua víbora’ que era do Egito antigo. (Para o 4º ano). Ass: Victor Lang 2º ano da Elisa.”

Da Maya, do 2º ano, para o 3º ano

“SABE A SONIA DA BIBLIOTECA ELA É A EDITORA DESTE LIVRO EU LI E ADOREI EU APRENDI OS MONSTROS PARA ASSUSTAR AS PESSOAS. ASS: MAYA 2º ANO”.

Ao refletir sobre estas dicas, percebemos que no discurso das crianças há a preocupação tanto em abordar aspectos do livro (livro legal e divertido; ele é engraçado) como de destacar a experiência pessoal que tiveram com ele (“gostamos muito do livro”; “ele ensina sobre a Cleópatra e sua víbora”; “eu aprendi os monstros para assustar as pessoas” etc.), como justificativa para indicá-lo. Nas respostas de algumas turmas, além dos agradecimentos, observamos o desejo destas em revelar como aconteceu a interlocução com o livro indicados (“o G5 só ficou na dúvida na página do

Gato de Botas”; “fizemos uma contação coletiva”). Foi importante perceber o desejo das crianças em assinar as dicas, marcando sua posição de sujeito que reflete sobre o que lê e que pode deixar sua experiência para o outro, por meio da escrita. Algo que fica claro tanto quando meninas do 1º ano, ao representarem a turma para escrever/ditar a dica e não se contentaram em assinar “Turma da Renata”, pedem para que seus nomes apareçam também (“Alice, Maria Clara e Giulia”), como quando a professora do G5 faz questão de escrever, no final da dica, “texto construído pelas crianças”, ressaltando para os demais leitores, mas para as próprias crianças da turma, a capacidade delas em pensar, elaborar sentidos e escrever sobre o leem.

Pesquisas já evidenciaram que as crianças começam a produzir texto/discurso desde seus gestos indicativos, dramatizações, desenhos e também na criação de textos orais, a partir de situações vividas, observadas ou imaginadas, como fazem, por exemplo, quando ditam para um adulto/escriva o que querem dizer, contar, narrar. Corsino et al (2016), ao refletirem sobre práticas escolares com a leitura e a escrita, levantam importantes princípios a serem tomados, ente eles, destacam que “a leitura e a escrita devem acontecer em situações reais e significativas, isto é, que estejam inseridas em práticas sociais, em situações interativas, portanto necessárias para a comunicação entre os interlocutores” (p. 47) – algo que vimos acontecer na escrita das dicas, pois, ao proferirem seus discursos, as crianças estavam se comunicando com outros interlocutores. Por que escrever? Para que? Para quem? – estas são perguntas que precisam estar presentes quando se planeja atividades de leitura que se desdobrem em atividades de escrita. Outro ponto: de que forma, no convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos, as práticas escolares favorecem a ampliação e inserção das crianças na cultura escrita? Comentários e dicas são gêneros discursivos e podem ser experimentados oralmente ou por escrito: nos exemplos destacados, percebemos que revelaram as vozes das crianças, inscrevendo-as na cultura. Analisaremos a seguir, projetos que partiram da leitura literária, envolveram práticas com a linguagem escrita e favoreceram o convívio com diferentes gêneros discursivos.

3- Projetos com a literatura infantil: entrelaçando a leitura e a escrita

Muitas propostas podem ser desenvolvidas com a literatura infantil na escola no intuito de ampliar as experiências das crianças com as linguagens oral e escrita. Nesse sentido, será interessante pensar no trabalho com a literatura como parte de um projeto mais amplo de leitura, o qual não se esgote num único momento. Essa perspectiva

poderá favorecer o contato com gêneros literários, a apreciação de estilos dos autores, o convívio com gêneros discursivos e com práticas que adentram o mundo da leitura e da escrita. Os projetos literários podem partir do interesse das crianças por algum tema, mas também ser provocados pelo professor, entre seus objetivos para ampliar a experiência das crianças com a literatura: podem partir da obra de um determinado autor (clássicos ou contemporâneos), de algum gênero literário (conto, poesia, narrativa visual etc.), da tradição oral (contos e poemas de diferentes culturas), de um determinado tema (medos, família, brinquedos etc.), de tipos de personagem (criança, monstros, bichos etc.), da linguagem visual e gráfica das obras etc. De uma forma ou de outra, tomando como paradigma uma concepção de criança que é capaz de agir e dar sentido ao que experimenta, será imprescindível ao professor, ao longo do projeto, acolher e considerar, nas interlocuções e discursos que se entrelaçarem (nas leituras orais, comentários etc.), seus olhares, dizeres e produções imprevisíveis.

Brincando com a poesia oral

A relação entre infância, linguagem e literatura surge desde que o bebê ainda está no ventre, na percepção de sons e cantigas. Quando nascem, já podemos observar suas respostas às ações e palavras do outro, seja com sorrisos, movimentos ou sons: o contato de bebês e crianças pequenas com narrativas e também com a poesia oral (parlendas, brincos, quadrinhas, cantigas, trava-línguas, lenga-lengas) - repleta de ritmo, rimas, aliterações e imagens que surpreendem - favorece a troca de afeto e potencializa as interações entre elas e os adultos. Além disso, contribui para a entrada delas na cultura oral, “promovendo as bases para que entrem, posteriormente, na cultura escrita” (CORSINO et al, p. 54).

Ao trazer uma dimensão da palavra ligada ao corpo, ao afeto, ao lúdico, ao sonoro, ao rítmico, vale observar que a poesia oral provoca o prazer de ouvir, sentir e brincar com a própria língua - algo que, muitas vezes, se sobrepõe à preocupação em atribuir significados às palavras e contextos que compõem os poemas. Por outro lado, na arrumação que faz com as palavras, nos jogos rítmicos e sonoros que propõe, é capaz de criar universos de representações inesperadas e cômicas, que provocam a imaginação e a produção de outros sentidos das crianças.

No projeto que destacaremos a seguir, a proposta era trabalhar com a poesia oral, explorando suas características sonoras, rítmicas e de memorização, em brincadeiras corporais, repetições e novas criações. Ao lermos o brinco “Dedo mindinho, seu vizinho, pai de todos...” (no qual as palavras se associam diretamente a elementos do

corpo) e cujo texto continua como uma lenga-lenga “Cadê o toucinho que estava aqui? / O gato comeu / Cadê o gato? / Foi pro mato...”, com crianças de 4/5 anos, brincamos corporalmente com ele, tocando os dedos de cada criança, fazendo cócegas etc., experimentamos repeti-lo, explorando a memorização, e então propusemos recriá-lo coletivamente a partir de novos elementos. A lenga-lenga ficou assim:

“Cadê a almofada que estava aqui? / Pegou fogo. / Cadê o fogo? / Virou fumaça. / Cadê a fumaça? / Foi namorar e perdeu o lugar. / Cadê o lugar? / Virou uma estrada. / Cadê a estrada? / Virou uma pessoa. / Cadê a pessoa? / Foi pra nuvem. / Cadê a nuvem? / Está no Japão. / Cadê o Japão? / Virou água. / Cadê a água? / Foi pro poço. / Cadê o poço? / A chuva comeu. / Cadê a chuva? / Molhou o Grupo 4.

De acordo com Bordini (1986), a lenga-lenga é o poema de contra-senso, no qual “a organização das frases obedece à sintaxe gramatical, mas os referentes frasais não possuem outros vínculos que o próprio ato de serem reunidos pelo poema” (p. 28); desse modo, podem surgir, como no poema das crianças, imagens inesperadas: como uma fumaça namora? Como o Japão virou água? Como a chuva comeu o poço? Na criação, observa-se também o diálogo dos autores com outros textos orais que já fazem parte de seus repertórios, como “quem foi ao ar perdeu o lugar” que, na nova produção, apareceu como “foi namorar e perdeu o lugar”. Vale ainda observar que, mesmo apresentando representações caóticas da realidade, o texto traz elementos que fazem parte do conhecimento e vida concreta das crianças - lugares de que já ouviram falar, a chuva que molha as pessoas e que molhou o próprio Grupo 4 (imagem que as inclui concretamente no texto). O trabalho com a poesia oral, na situação observada, permitiu brincar com as palavras, dar novos propósitos a elas, surpreender, fazer rir, conversar com o mundo, produzir discursos. Como Corsino et al alerta: “É com a linguagem que vamos tendo contato com a cultura do meio social a que pertencemos, que vamos produzindo significados nas interações [...] com as pessoas e com objetos culturais que nos cercam, que criamos e recriamos o que está à nossa volta” (2016, p. 50). A nova lenga-lenga foi transformada num objeto cultural, num livro que agora faz parte do acervo da biblioteca, podendo ser lida e emprestada a leitores, tornando a produção escrita das crianças/autoras significativa para elas e para quem dela se apropriar.

Projetos com a poesia oral e que entrelaçam a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano de diferentes turmas, na biblioteca onde trabalho, e podem ser trazidos para análise, como, por exemplo, projetos com quadrinhas (que sendo folclóricas ou autorais) envolvem a brincadeira com o ritmo, com as rimas e com a descoberta de sons, como no poema “O buraco do Tatu”, de Sérgio Caparelli. Nele, o tatu vai cavando

buracos e cada vez que sai de um deles, chega a um lugar diferente, sempre guiado pelas rimas (“O tatu cava um buraco/ dia e noite, noite e dia / quando sai pra descansar / já está lá na Bahia”). O jogo sonoro que o poema impõe, logo percebido pelos ouvintes, provoca-os a tentar descobrir o paradeiro do tatu, mesmo antes que cada quadra chega ao fim, e a desejar criar outros lugares ou situações para o personagem adentar. Certa vez, numa atividade oral que se seguiu à leitura deste poema, as crianças começaram a imaginar onde queriam que o tatu chegasse e foram criando oralmente novas quadras. Uma criança (de 1º ano) expressou a vontade de que o tatu chegasse ao “show dos Beatles” (o cantor Paul Mc Cartney estava na cidade), mas ninguém conseguia pensar numa rima para Beatles; foi então que ela, pela sonoridade das palavras e suas possíveis entonações orais, resolveu o problema, rimando gritos (“gritous”, como ela expressou), com Beatles (que, em português, se pronuncia “bitous”). Solucionada na enunciação oral das palavras, a nova quadrinha passou a existir, indo ao encontro de algo significativo para aquela criança - algo que estava no mundo e no seu horizonte de expectativas - e que pôde ser compartilhada com outros interlocutores. Para finalizar, destacamos que as duas situações e produções apresentadas foram registradas por escrito e contaram com a professora como escriba dos textos ditados pelas crianças – movimento pedagógico importante para o desenvolvimento da linguagem escrita delas e que será abordado a seguir.

Reescritas de histórias

De acordo com Sepúlveda e Teberosky (2016), “as crianças aprendem linguagem a partir da linguagem que escutam, ou seja, das palavras, expressões e formas de comunicação usadas pelos seus interlocutores” (p. 65). Interlocutores que podem ser os livros literários (pois eles trazem de diferentes formas a palavra do outro), mas também os que habitam o mundo real. Os adultos com quem as crianças convivem – entre eles os professores – ao fazerem uso da linguagem, representam um modelo a ser imitado pelas crianças, sendo também aqueles que repetem, reformulam e expandem o que as crianças dizem. Porém, as autoras ressaltam: “as crianças não aprendem somente escutando, elas precisam participar de situações comunicativas significativas e ter oportunidades frequentes de usar e produzir linguagem” (idem, p. 65).

As propostas que partem da leitura literária de um texto, quando se desdobram em reescritas podem representar tais situações comunicativas significativas de que falam as autoras citadas, porém nem sempre poderão ser realizadas autonomamente pelas crianças, pois envolvem a produção com a linguagem escrita - o que ainda está

sendo descoberto e apropriado por elas, não só na Educação Infantil, como nos anos iniciais do fundamental. Em situações com a produção de textos escritos, o professor fará o papel de escriba, daquele que registrará e fixará o que for ditado por elas, mas não sendo apenas uma “máquina de escrever”: no processo de reescrita, entrará em diálogo com a criança, ajudando-a a refletir

sobre a sua própria compreensão do texto (os elementos que escolhe, o que entende deles, como os relaciona, como poderia expressá-los) e também sobre o processo de escrita (a diferença entre falar e ditar, entre dizer e querer dizer, o que já disse e o que falta dizer, o que já está escrito e o que ainda não está escrito) (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p. 77).

Recontando e Reescrevendo Caçadas de Pedrinho

O projeto a ser destacado se refere à reescrita de “Caçadas de Pedrinho” (Lobato), realizada coletivamente com uma turma de 2º ano do fundamental, que teve a professora como escriba e cuja proposta partiu de uma leitura oral em capítulos. Como a turma estava muito envolvida na história, ao final da leitura, a professora propôs sua reescrita como forma de apresentar este título de Lobato para outro grupo do 2º ano, que, no mesmo período, ouvia a obra O Saci. Assim, as duas turmas passariam a conhecer dois títulos diferentes deste autor: um na voz e palavras do autor e outro nas suas. A reescrita coletiva partiu de um reconto oral, durante o qual as crianças foram lembrando-se da narrativa, “corrigindo” umas às outras na sequência dos acontecimentos e recordando-se também de palavras e construções frasais usadas pelo escritor. Como ressaltam Sepúlveda e Teberosky (2016) “a narrativa oral de textos é uma atividade na qual diferentes procedimentos associados à reprodução de discursos entram em ação, como a citação, a paráfrase, a repetição, o comentário, entre outros” (p. 73). Quando as crianças passaram à reescrita do texto, na tentativa de reproduzir e ditar para a professora a história ouvida, apresentaram diferentes graus de proximidade com o texto original: por vezes resumiam passagens com suas próprias palavras, mas também procuravam repetir as do texto; outras vezes, reformulavam uma ideia ouvida, dizendo o mesmo, porém com outras palavras e, ainda em outros momentos, introduziam ideias (como elas leitoras haviam percebido aquele momento). Vejamos alguns trechos:

“Quando Pedrinho ouviu a história ele ficou curioso e foi falar com Narizinho e eles resolveram matar a onça. Aí, eles falaram com o Visconde, a Emília e o marquês de Rabicó para eles irem caçar também”.

“A onça se aproximou das crianças e o Pedrinho gritou: - Salve-se quem puder! E eles subiram numa árvore bem alta.”

“O onço falou: - vamos fazer uma dieta para, quando chegar o dia de atacar o sítio, estarmos com bastante fome e não gastarmos o apetite.”

“Os besouros da Emília estavam observando tudo e foram contar pra Emília. Quando ouviu a notícia, a Emília levou um susto e foi contar para o Pedrinho”.

No primeiro trecho, percebemos o resumo das crianças, pois a cena no livro é cheia de falas de cada personagem, reagindo ao convite para a caçada. Observamos que o que importou para as crianças foi mais a ação que decorreria dos convites, do que propriamente a reação de cada um e que foi o que elas destacaram para narrar e registrar. Já no segundo, as crianças fizeram questão de reproduzir igualmente o discurso que estava no texto e que expressava um momento de perigo para os personagens: “Salve-se quem puder!” – cena que quando narrada oralmente pela professora havia mobilizado bastante os ouvintes, ajudando-os a mergulhar no texto e “experimentar” o perigo junto com os personagens. No terceiro, as crianças mostram ter compreendido o contexto que se apresentava, mas o reinterpretem, traduzindo-o em outras palavras e ideias (presentes em seus universos e possíveis experiências já observadas ou vividas), pois o texto original diz “A assembleia dissolveu-se, [...] sem que nenhuma fera pensasse em caça naquele dia. Estavam a preparar uma fome especial para o almoço de carne humana que iam ter no dia seguinte” (LOBATO, 1994, p.17) e o texto das crianças diz que eles resolveram fazer uma dieta. Por fim, no último trecho, as crianças ditam uma passagem onde introduzem as percepções que tiveram daquele momento, imprimindo nela os seus discursos. No texto original o narrador diz: “Os besouros espiões tudo ouviram [...] e lá se foram a zumbir, dar parte a Emília dos grandes acontecimentos. A boneca estava ansiosa por eles [...] Emília não empalideceu de susto, nem tremeu que nem vara verde [...] era a mais corajosa boneca que ainda existiu no mundo [...]” (LOBATO, 1994, p. 17). No texto das crianças são também os besouros que contam sobre a notícia do ataque das onças, mas, na percepção ou interpretação que fazem daquele momento, introduzem algo que não estava narrado: Emília teria se assustado sim – o que nos provoca a pensar nos sentidos que as crianças construíram para este trecho: teriam elas próprias, ao se identificarem com a boneca, se assustado com o andar da narrativa? Provavelmente sim.

Ao refletirmos sobre a reescrita de histórias, vale destacar também algumas reflexões de Sepúlveda e Teberosky sobre o papel de escriba do professor que, segundo elas, ajuda o esforço linguístico da criança:

Em primeiro lugar, convidando-a a falar como nos livros, a compreender o modo de enunciação, de dizer por escrito. Durante o ditado, repetindo o que a

criança diz [...], relendo, ajudando-a a continuar o rumo do ditado: dizendo o que falta, lembrando o que já está escrito, pedindo que a criança diminua a velocidade da sua expressão, [...] que repita os fragmentos que não conseguiu escrever, que diferencie o ditado dos comentários etc. (2016, p. 78).

Criando uma nova lenda

Na produção escrita que destacaremos a seguir, o papel do professor como escriba foi também fundamental para ajudar uma turma de crianças de 5 anos a produzir não uma reescrita, mas a criação de uma lenda, um gênero literário específico que se encontra por meio de recontos, em diferentes culturas. O projeto da turma girava em torno da África, seus diferentes países, características, costumes e culturas e, no trabalho que desenvolveu com a literatura infantil, a professora apresentou ao grupo lendas que explicavam a origem dos bichos e outros elementos da natureza. No período em que ouviram as histórias do livro “Histórias africanas para contar e recontar”, de Rogério Andrade Barbosa, no qual cada conto explica os porquês de alguns animais assumirem esta ou aquela aparência, este ou aquele hábito, as crianças logo perceberam, nas conversas que teciam nas rodas de leitura, estas características que são próprias das lendas. Observando esse conhecimento adquirido pelas crianças, a professora propôs então que escrevessem uma lenda. Mas para explicar o quê? A criação teria que ter sentido para as crianças e para outros interlocutores da comunidade escolar, onde a nova história seria compartilhada. Como colocamos antes, o trabalho com a linguagem só terá sentido se for realizado com discursos reais e significativos, os quais precisam dirigir-se a alguém, com finalidade enunciativa. Para criar a lenda, as crianças partiram de uma indagação que já possuíam – por que um mico que elas observavam passear pela escola, gostava especialmente da cantina? Vejamos a lenda:

Por que o mico vive na escola³?

O mico estava passeando e ficou perdido. Ele encontrou um portão. Entrou e deu de cara com o Pedro. Ele tentou pegar o mico, mas ele fugiu. Esse mico foi parar no teto da escola e depois caiu na nossa sala. Aí ele pensou: “O Grupo 5 não deve gostar de mim”. E ele foi parar em cima da árvore! Quando o Grupo 5 chegou, achou um xixi no chão da sala. Aspirou o xixi e jogou ele no lixo e também limpou tudinho para ficar brilhante e cheiroso. O mico foi para cima da árvore, mas a árvore quebrou e o mico foi parar na cantina. Lá ele comeu uma esfiha de queijo, um picolé e ficou gordo. Ele subiu na árvore e de tão gordo que ele estava, a árvore quebrou de novo. E é por isso que ele vive na escola⁴. Porque ele gosta da comida da cantina! (Grupo 5 – Professoras: Camila de Menezes e Camila Sousa - 2013).

³ Retiramos o nome da escola, que fazia parte do título, substituindo-a pela palavra “escola”, para preservar seu anonimato.

⁴ Novamente, retiramos o nome da escola, substituindo-a pela palavra “escola”, para preservar seu anonimato.

Como lenda, percebemos que o texto criado vai ao encontro de características desse gênero literário, especialmente quando apresenta uma explicação para o mico viver na escola e transitar pela cantina. Pensando sobre a função enunciativa da linguagem, ressaltamos que a nova lenda, feita coletivamente, além de envolver o diálogo entre os leitores e suas visões sobre coisas que estão no mundo, revelou vozes e ideologias, pois como explica Yunes (2009, p. 32), estas atravessam textos e falantes: na produção criada, o mico foge, cai na sala das crianças e faz xixi nela – algo que o faz imaginar que as crianças não iriam gostar dele; além disso, o mico - porque come muito e fica gordo e pesado - chega a quebrar a árvore da escola.

A escrita dessa lenda teve a professora como escriba, mas também como colaboradora das crianças: primeiro, ajudando-as, por meio das releituras que foi fazendo do texto, a compreender o contexto que tomava forma; depois, ajudando-as, nas indagações e ideias surgidas, a continuá-la com coerência. Importante ressaltar que a lenda foi transformada num livro, que ganhou ilustrações das crianças, tendo sido apresentado posteriormente para várias turmas, mobilizando outros leitores: é para atingir propósitos (no caso, explicar a história do mico) e chegar a interlocutores (os leitores da escola que passaram a conhecer a história/explicação sobre a presença do mico nela) que discursos foram proferidos pelas crianças desta turma de Grupo 5, as convertendo, pela linguagem, em autoras de seus pensamentos e ideias.

Acolhendo o inédito e dando continuidade aos movimentos das crianças

Nas duas últimas experiências com o texto literário, observaremos projetos que partiram do planejamento e objetivos da professora, mas que, na interlocução com as crianças, foram tomando outros caminhos, os quais também proporcionaram produções escritas não imaginadas antes por ela. Os dois projetos, ambos desenvolvidos com turmas de 1º ano, tiveram como proposta inicial trabalhar a leitura e a ampliação do repertório das crianças sobre seus temas (bichos-papões do folclore brasileiro e histórias populares africanas), por meio de leituras orais e rodas de leitura e de comentários. Vamos ao primeiro deles: **O Baú do Ananse**.

Para iniciar o projeto e instigar o desejo das crianças a conhecerem diferentes contos populares africanos, foi escolhido o livro “O Baú de Ananse”, recontado por Gail E. Haley. Nele, todas as histórias do mundo pertenciam ao “Deus do Céu” e ninguém tinha acesso a elas. Para mudar esta situação, o personagem Ananse vai até o céu para resgatá-las, porém, para obter sucesso, deverá cumprir três tarefas impostas pelo Deus. Como Ananse é muito esperto, consegue cumpri-las e as histórias se espalham pelo

mundo. O momento da leitura oral compartilhada do conto provocou muito as crianças, que torciam por Ananse, riam e admiravam-se de suas artimanhas. Foram diversos os comentários tecidos, mas o que mais as impressionou foram as ideias do personagem para driblar os percalços das tarefas. Elas queriam saber como ele havia tido aquelas ideias. Então, percebendo o desejo das crianças, a professora pegou um celular e disse que ligaria para o Ananse, iniciando um jogo imaginário que a turma logo embarcou. Nesse jogo cúmplice, ia dizendo para as crianças tudo o que o Ananse lhe contava e quando as crianças quiseram falar com ele também, ela explicou que a ligação havia caído... A partir desse momento, observando o movimento das crianças, cria, organiza e planeja diferentes situações para que a leitura e a escrita possam ser vivenciadas de forma comunicativa e significativa para todos.

Assim, na semana seguinte, as crianças recebem uma carta do personagem dirigida a elas, dizendo ter gostado de conversar com elas, de saber que haviam apreciado sua história, e avisando que lhes enviaria um baú cheio de contos africanos. Porém, para continuarem conversando, ele as alerta, o melhor seria trocarem cartas, pois o sinal de celular de lá era meio ruim... Dessa forma, um baú de novas histórias chegou à biblioteca e muitos contos foram sendo narrados: as crianças então escreveram uma carta coletiva ao personagem, contando sobre o que leram e convidando-o para vir à escola conhecê-las. Além disso, continuavam insistindo em falar ao telefone com ele. Embarcada no imaginário das crianças, a professora então promoveu tanto o telefonema (vivido por todos com euforia), como a presença do personagem na escola, que apresentou relatos sobre seu povo e contou um novo conto (que foi por elas ilustrado, virando também um livro para a biblioteca). Vejamos uma carta escrita coletivamente e bilhetes escritos individualmente, antes e depois da visita do personagem.

Querido Ananse, estamos na Edem e queremos ver você. Gostamos muito do seu baú. A turma do 1º ano gostou muito dos seus livros dos contos africanos. Achamos engraçada a parte que o rato estava encostado na árvore com dor de barriga e que o rato fugiu do gato. Essas histórias lembram personagens importantes. Mande, por favor, uma foto do Deus do Céu. Estamos muito curiosos! Vamos também enviar uma foto da turma toda! Visite a gente, por favor. Beijos. Turma do 1º ano da Maria⁵.

Querido Ananse, gostei do seu baú de histórias, mas a minha história preferida foi a do Kiriku e outra história também que foi por que os cachorros cheiram o bumbum dos outros. Assinado: Cristina.

Ananse, você existe? Eu sou gente fina!!!! Abraço. Pedro.

Oi, amigo Ananse. Você é botafoguense? Você é falso? Gostei de sua visita e adorei suas histórias.

⁵ Os nomes que aparecem nas assinaturas da carta e dos bilhetes foram substituídos para preservar o anonimato de todos.

Ouvir histórias permite ao sujeito adentrar outros mundos, descobrir pensamentos, viver diferentes emoções e, quando em grupo, criar laços com outros que com ele compartilharam daquele universo e daquela experiência. Mas as histórias podem continuar no desdobrar de sua escuta, por meio de conversas, indagações, produções plásticas (como as que as crianças fizeram a partir de elementos das histórias), novas escritas etc., como vimos acontecer nesse projeto, e que ampliaram os sentidos de cada um sobre aquela leitura. Na escrita da carta e dos bilhetes, ora tomando a professora como escriba, ora não, ouvimos as vozes das crianças sobre os sentidos que elas atribuíram aos contos e também suas impressões sobre os encontros com o personagem. O jogo de faz de conta instaurado nesse projeto proporcionou a abertura de um espaço discursivo dialógico para que as vozes dos leitores marcassem um lugar de autoria: movimento que foi o tempo todo mediado pela linguagem e que contribuiu para o desenvolvimento tanto da expressão oral das crianças, como da escrita. Um projeto não apenas para as crianças, mas *com* as crianças e que só pôde acontecer porque a professora acolheu e se afetou pelo inédito, entrando na brincadeira por inteiro e dando continuidade aos movimentos das crianças - sujeitos que estão no mundo, se constituem na cultura e podem também produzi-la.

O último projeto a ser destacado caminha numa direção próxima a do anterior, tendo se desenvolvido na interlocução que se abriu entre a professora e as crianças de outra turma de 1º ano: **Bichos-papões pra assustar crianças e adultos**. Esse projeto envolveu diferentes práticas de leitura e escrita: a) a partir do tema que versava sobre um conjunto de bichos-papões do folclore brasileiro que, em comum, assustavam apenas as crianças (Cuca, Papa-figo, Cabra Cabriola etc.), envolveu a leitura oral compartilhada de textos narrativos, descritivos e poéticos – o que proporcionou aos leitores diferentes experiências estéticas –; b) rodas de leitura – nas quais se conversava e se trocava ideias suscitadas pelos textos –; c) comentários orais – proporcionando a troca de impressões sobre os livros lidos; d) empréstimos de livros do acervo da biblioteca que dialogavam com o tema – o que ampliou o repertório de leitura das crianças –; e) produção de um livro de papões criados por elas para assustar os pais.

Ao ler em voz alta diferentes textos literários, a professora, ao mesmo tempo em que os interpreta - na intenção que dá a cada passagem da obra, a cada personagem -, também pode e deve abrir espaços para as interpretações das crianças, propiciando a expressão de suas vozes. Como Corsino et al nos lembram, “a professora precisa pensar em perguntas que possam tanto discutir os significados do texto, que são produzidos a

partir do que se compreende, quanto os sentidos, que são atribuições pessoais, contextuais” (2016, p. 43). No projeto apresentado, a interlocução com os textos lidos acontecia tanto durante suas leituras – com as crianças dizendo o que fariam para se livrar daquele bicho-papão (às vezes porque a professora perguntava e outras vezes, espontaneamente), como a partir de indagações que ela trazia ao final da leitura, para organizar uma conversa e proporcionar a troca de impressões. Numa dessas conversas, a professora comentou que esses personagens, ao longo do tempo, eram lembrados pelos pais quando queriam ensinar algo aos filhos ou protegê-los de alguma coisa e perguntou às crianças se os adultos com quem elas lidavam também faziam uso deles. Foi uma conversa interessante, onde alguns “causos” foram narrados pelas crianças dizendo que os pais não faziam usos deles, mas que, às vezes, os avós e babás sim. Outra pergunta feita pela professora foi como os pais delas faziam quando achavam que deviam ensiná-las ou alertá-las sobre algo, o que gerou comentários tais como: “minha mãe conversa comigo e me explica porque não posso fazer isso ou aquilo”.

Para além das perguntas pensadas pela professora, há que se estar aberto ao que as crianças expressam espontaneamente, a partir de sentidos que vão construindo nas interlocuções. Assim, em meio a uma roda de leitura uma criança indagou: “Por que só existem bichos-papões pra assustar crianças? Deviam existir alguns só pra assustar os pais”. No que a professora, aproveitando a curiosidade surgida e buscando potencializar o fazer criador das crianças, respondeu: “Ih! Isso não tem; só se a gente inventar!” Para favorecer as novas criações, sabendo que as crianças criam a partir do que têm e do que imaginam à sua volta, pediu que pensassem em coisas que os pais faziam com elas no cotidiano e que mesmo que fossem para o bem delas, não eram apreciadas: surgiram muitas situações – não gostavam de serem obrigadas a tomar sopa ou a ir ao banheiro antes de dormir, detestavam desembaraçar o cabelo, ficar de castigo sem ver TV ou não poder dormir tarde etc. Uma vez expostos os limites a elas colocados, foi fácil transformá-los em papões que assustassem os pais naqueles momentos. Daí para a escrita foi um passo, pois as crianças expressaram o desejo de registrar suas criações, de criar um novo livro: algo que se concretizou e colocou-as no lugar de produtoras de textos escritos. No lugar de autoras. Vejamos:

Como é o nome do personagem? – Xicama / **Quem ele assusta** - Os pais que obrigam a fazer xixi antes de dormir. / **Como ele assusta?** - Ele faz uma careta com a língua de fora, se continuar obrigando, ele encolhe a pessoa e joga dentro do vaso; se ainda continuar, ele dá descarga.

Como é o nome do personagem? - Castelê / **Quem ele assusta?** - Os pais que colocam as crianças de castigo sem televisão. / **Como ele assusta?** - Faz um barulho tão forte e alto que assusta e arrepiava. Quando a pessoa está bem assustada, ele vai embora.

Para concluir esta análise, ressaltamos que as produções das crianças dialogavam com seus mundos e experiências, por isso eram significativas para elas, além de serem claramente dirigidas aos pais delas, possibilitando, no processo comunicativo que se abria em suas leituras, novas interlocuções. Este livro permaneceu no acervo da biblioteca e fez parte, ao longo dos anos, de muitos outros projetos com bichos-papões, levando à criação de outros livros ainda. Vale ressaltar que estes, ao serem produzidos em novos contextos sociais, apresentaram outros diálogos dos leitores com o mundo. Como lembra Cosson (2006), ler (e eu acrescento escrever) “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados (p. 27).” – como veremos na produção escrita de uma criança, destacada abaixo e que finaliza este artigo:

Nome do Bicho-Papão: Infez / **Quem ele assusta:** A mãe que só fica no Facebook. / **Como ele assusta:** Ele desliga o computador, entra dentro do computador e transforma a mãe em personagem de jogo.

Considerações Finais:

Este artigo teve como objetivo discutir o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental e suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Nesse sentido, buscou discutir a leitura como experiência, que vai além do momento vivido, deixando marcas nos leitores, e também práticas sociais de leitura que, ao estarem presentes na escola, podem sustentar e provocar interlocuções com a literatura, favorecendo o diálogo entre os leitores e os textos e entre os diferentes leitores – numa perspectiva de ensino de literatura que se diferencia de outras vertentes - e que aposta num trabalho centrado na interação leitor/texto, na construção de significados e na produção de sentidos.

Sobre as práticas associadas ao trabalho com a literatura infantil na escola foram abordadas a leitura oral compartilhada, as rodas de leitura e as rodas de comentários. Ao refletir sobre suas dinâmicas e possibilidades, ressaltamos ainda discussões sobre as concepções de infância que as atravessam e que, ora mostram compreender as crianças, como sujeitos com voz, constituídos na cultura e produtores dela, ora de forma oposta. Dando continuidade ao artigo, apresentamos diferentes projetos com a literatura infantil desenvolvidos na Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental, atentando para o fato de que os projetos, que podem envolver diferentes textos e práticas, favorecem a

ampliação da experiência das crianças com a literatura e o desenvolvimento das linguagens oral e escrita delas.

Para analisar tais projetos nos apoiamos na perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, procurando perceber como as vozes das crianças, nas interações e interlocuções ocorridas, assim como nos discursos tecidos, eram ouvidas e interferiam nas atividades e nas produções realizadas. Para as análises foram trazidos diferentes projetos que, em comum, entrelaçavam a leitura e a escrita: dicas de leituras escritas, criações a partir da poesia oral, reescrita de histórias, criação de texto a partir de um gênero literário e ainda projetos que foram sendo planejados a partir da escuta e acolhimento das falas e indagações das crianças frente ao que liam/ouviam e que envolveram a leitura de diferentes livros, a escrita de cartas e a de outros textos. Nesse sentido, mostraram dialogar com a perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, pois de fato abriam espaço para que os discursos das crianças, em suas falas e produções, se configurassem como discursos reais e significativos, produzidos em situações reais e interativas necessárias para a comunicação entre os interlocutores.

Observamos ainda a importância das ações da professora para que os projetos pudessem acontecer dessa forma: além de acolher e considerar os olhares, discursos e dizeres das crianças, deixando-se afetar por eles, se preocupava em criar, organizar e planejar diferentes situações para que a leitura e a escrita pudessem ser vivenciadas de forma comunicativa e significativa para todos, abrindo espaço para que as crianças tivessem a oportunidade de usar e produzir linguagem, tanto oral, como escrita.

Finalizo o artigo nas palavras literárias da escritora Sônia Rosa, em seu livro “Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta”: “Saber ler e escrever é uma maneira de esticar, bem esticada, a voz da gente, fazendo com que ela chegue a tempos e a lugares distantes, nunca antes imaginados” (ROSA, 2012, s/p).

Este artigo, ao considerar que ensinar a ler e a escrever é papel da escola, buscou apresentar e problematizar, nas análises que destacou de projetos literários desenvolvidos com crianças de Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental, caminhos possíveis para tal aprendizagem.

Referências Bibliográficas

AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as Fadas?** Literatura Infantil e Prática Pedagógica. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas vol. I.** Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil.** São Paulo: Ática, 1986.

BRITTO, Percival. **Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil.** In: FARIA A. L. G.; Melo A. S. (orgs.). *O mundo da escrita e o universo da pequena infância.* Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2005 – p. 05-21.

CABRAL, Márcia. **Leitura: história e histórias.** In: Cursos da Casa da Leitura - Biblioteca e mediação da leitura. Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional. 2008.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos.* Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAPARELLI, Sérgio. **Boi da Cara preta.** Porto Alegre: LPM, 1983.

CASTRILLON, Sílvia. **O direito de ler e de escrever.** São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro – do leitor ao navegador.** Editora Unesp. São Paulo, 2009.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações.** In: Paiva, Aparecida (org.). *Coleção explorando o ensino. Literatura: Ensino Fundamental.* Brasília: Ministério da Educação. 2010.

_____; NUNES, M.F.; BAPTISTA, M.C.; NEVES, V.F.A.; BARRETO, A.R. **Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas.** In: *Crianças como leitoras e autoras – Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016.*

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DEBUS, Eliane (2002). **As condições de produção da Leitura Literária.** *Dobras da Leitura.* Ano III - N.º 9 - abr.mai.jun. 2002

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

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

KRAMER, Sonia. **Leitura, experiência e formação.** Cursos da Casa da leitura. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009, p. 32-39.

LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento Cultural, Infância, Leitura.** São Paulo: Summus, 1990.

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos. O ensino de literatura na escola.** Revista *Emília*. Fevereiro de 2012. Ver em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=137>. Acesso em dezembro de 2012.

ROSA, Sonia. **Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta.** Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

SEPÚLVEDA, Angélica & TEBEROSKY, Ana. **As Crianças e as Práticas de Leitura e de Escrita.** In: Crianças como leitoras e autoras - Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados.** Curitiba: Aymará, 2009.