

CONTEXTUALIZANDO O LIVRO LITERÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2024

Meire Cristina Costa Ruggeri
Mestra em Educação (UFG/Catalão)
UFCAT

Fernanda Barros Ataídes
Doutoranda Em educação (UFU)

RESUMO: Para abordar questões relacionadas ao espaço do livro literário no contexto da alfabetização é necessário entender que o ato de aprender a ler e a leitura literária são processos indissociáveis, devem caminhar juntos. Para tanto, é importante que ocorram práticas de leitura antes mesmo que os alfabetizandos possam ler com autonomia fazendo com que a ação educativa do uso de práticas sociais de leitura permita a formação de leitores proficientes. Esta ação pedagógica deve se dar por meio de um trabalho contínuo que leve em consideração a significação que a escrita tem na sociedade. Atualmente as crianças chegam à escola com diversos tipos de conhecimentos, portanto, faz-se necessário que o educador utilize a leitura e a escrita de diversos portadores de textos, em especial textos literários, de modo que a criança possa interagir com o mundo letrado no início de sua escolarização. Por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se

fundamentar as ideias contidas neste estudo.
PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Literatura. Espaço do livro na alfabetização.

CONTEXTUALIZING THE LITERARY BOOK IN LITERACY

ABSTRACT: To address issues related to the space of literary books in the context of literacy, it is necessary to understand that the act of learning to read and literary reading are inseparable processes and must go hand in hand. Therefore, it is important that reading practices occur even before literacy students can read independently, ensuring that the educational action of using social reading practices allows the formation of proficient readers. This pedagogical action must take place through continuous work that takes into account the significance that writing has in society. Currently, children arrive at school having different types of knowledge, therefore, it is necessary for the educator to use the reading and writing of different text carriers, especially literary texts, so that the child can interact with the literate world in the beginning of their schooling. Through bibliographical research, we seek to substantiate the ideas contained in this study.

KEYWORDS: Literacy. Literature. Space of the book in literacy.

INTRODUÇÃO

Para compreender o espaço do livro literário no contexto da alfabetização é preciso refletir sobre o desenvolvimento da linguagem na escola, bem como a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo da criança mediado pela linguagem nesse processo.

Segundo Vygotsky (2007), a língua escrita é formada por um complexo sistema de signos que compõem os símbolos e os sons das palavras. O ensino de tal processo não pode ser efetuado de maneira mecânica e externa; esse processo requer o pleno desenvolvimento das funções comportamentais complexas e do desenvolvimento dos signos nas crianças, conforme ênfase dado pelo autor ao explicar que as linguagens estabelecem as mediações entre o aprendiz e o conhecimento em todas as áreas, bem como sobre a situação em que o conhecimento foi produzido e as novas perspectivas de sua utilização. Dessa forma, a linguagem não pode ficar artificial, sem função social e por vezes sem significado para o aprendiz. Por isso, a literatura pode ser um vínculo para mediar a aprendizagem da escrita e, sobretudo, da leitura. Luria (2006) contribui com essa discussão no estudo do desenvolvimento da linguagem ao afirmar que:

O aspecto 'cultural' da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tantos mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização do pensamento (Luria, 2006, p.26).

Percebemos assim, a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo da criança, bem como a relevância da mediação proporcionada pela linguagem nesse processo. Se a linguagem é fator primordial para a elaboração do pensamento e, conseqüentemente, para a aquisição de novos conceitos, pode-se considerar a linguagem imprescindível para que a criança possa construir os conceitos necessários à sua inclusão na sociedade grafocêntrica.

DESENVOLVIMENTO

Estudiosos da linguagem como Bakhtin e Vygotsky, cujo destaque em seus estudos é o papel social da língua, bem como a importância da interação social dos discursos, que a literatura, por ser portadora de múltiplas linguagens, precisa ser inserida nesse contexto da alfabetização, pois, como afirma Bakhtin (1990):

A verdadeira substância da língua não é construída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social **da interação verbal** realizada através da **enunciação** ou das **enunciações** (BAKHTIN, 1990, p.123, grifos do autor).

Com o desenvolvimento da escrita, surge, conseqüentemente, a habilidade de compreender o que se escreve: a leitura. Cagliari (2009, p.130) destaca que “a maioria do que se deve apreender na vida terá de ser conseguido através da leitura, fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”. Assim, destaca-se que a formação de leitores eficazes perpassa pelo efetivo trabalho com a literatura. O autor acentua a importância da leitura de livros literários quando assegura: O que os alunos devem ler?

Certamente há leituras mais interessantes para as crianças e as próprias para jovens e para os adultos. Há bons escritores na nossa literatura para todas as faixas etárias. Os alunos devem entrar em contato com bons autores desde as primeiras leituras. Além dos nomes famosos da literatura nacional há os bons autores de outras línguas, que são traduzidos. Por que não lê-los? (CAGLIARI, 2009, p.154).

Transportando essas contribuições para as questões relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem no processo de alfabetização e de letramento, observamos que a alfabetização plena só acontece em um contexto onde houver um procedimento de compreensão ativa do ato de ler, dotado de situações concretas e significativas presentes em textos bem escritos e não em pseudotextos usados para uma simples decodificação conforme se constatam em muitas cartilhas.

Para os PCNs, o ensino da língua deve ser pautado também no trabalho com os textos literários, vistos como essenciais para aplicar maior qualidade ao uso da linguagem:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com - textos que só servem para ensinar a ler. -Textos que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem (BRASIL, 1997, p. 29).

Dito de outro modo, os PCNs consideram que é preciso superar as concepções que apontam a noção de que ler é basicamente decodificar, fazendo a conversão letra/som. Tais concepções, segundo os teóricos pesquisados, como Kleiman (2005), Mortatti (2004) e Soares (2003), têm levado a escola a formar leitores capazes de decodificar, mas que apresentam enorme dificuldade em compreender o que leem. Diante disso, os PCNs assinalam que é preciso repensar a questão do ensino da leitura nas classes de alfabetização:

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições -tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso - aprender a ler, lendo: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura.

Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler -com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura (BRASIL, 1997, p. 42).

A aquisição da linguagem escrita poderá ser facilitada a partir de modelos proporcionados pelo trabalho com textos literários de qualidade, que não sejam fragmentos descontextualizados, pois a leitura literária de qualidade pode tornar o leitor um criador (PAIVA, 2003).

Em outras palavras, o leitor quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado, compreende o texto e o relaciona com o mundo à sua volta, elaborando novos significados ao que foi lido. Dessa forma, a leitura pode contribuir de forma significativa para o exercício da cidadania e do desenvolvimento social.

Para Cosson (2009, p. 27), o bom leitor é “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

A leitura pode, significativamente, numa sociedade letrada, contribuir para o desenvolvimento social e intelectual, conforme destaque dado por Goulart (2007):

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido que a literatura nos letrava e nos libertava, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos - é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar (GOULART, 2007, p. 64-65).

Outro aspecto importante a ser observado é perceber que além da fruição, o livro literário vem sendo usado em outra perspectiva, discutida por Soares (s/d), que o destaca como suporte na alfabetização, no sentido de usá-lo para perceber a relação grafema/

fonema, ou seja, possibilitar o trabalho com os aspectos técnicos da alfabetização, como o desenvolvimento de consciência fonológica. Esses livros são definidos pela autora como livros que dão suporte à alfabetização:

Em síntese, livros que podem dar suporte à alfabetização são aqueles que, sem perder a marca literária, colaboram para o desenvolvimento da consciência fonológica, porque dirigem a atenção da criança para os sons da língua, condição para a compreensão do sistema alfabético, que registra os sons das palavras, e não seus significados; são aqueles que contribuem para desenvolvimento da consciência fonêmica, porque levam a criança a perceber a diferença fonológica e semântica entre sílabas e palavras que se distinguem apenas por um fonema; são aqueles que auxiliam a criança a se apropriar do princípio alfabético; são aqueles que concorrem para que a criança tome a língua –a oral e a escrita– como objeto de reflexão e análise. Enfim, são textos literários que manipulam ludicamente os sons da língua, que brincam com transformações de palavras, que propõem jogos com sílabas, que exploram as relações entre fonemas e letras (SOARES, 2010, p.29).

A proposta de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando (Soares s/d) é o caminho que os alfabetizadores dispõem para inserir o livro literário em suas práticas de trabalho.

Soares (s/d) aponta ainda algumas coleções de literatura infantil que servem a esse propósito: coleção Gato e Rato de Eliardo França (ilustração) e Mary França (texto), coleção Mico Maneco, de Ana Maria Machado (texto) e Claudius (ilustração), coleção Estrelinha de Sônia Junqueira (texto) e Alcy Michele Martin/Eva Furnari (ilustração), todas as coleções “bem estruturadas, textos e ilustrações que atraem as crianças” (SOARES, s/d, p.23.).

As coleções apresentadas têm como característica principal a sequenciação progressiva das dificuldades ortográficas para que as crianças em processo de alfabetização possam, gradativamente, adquirir competências leitoras que permitam associar grafemas e fonemas de modo que decodifiquem e codifiquem os pequenos textos lidos (muitas vezes com o apoio das ilustrações) e assim construir sua capacidade leitora.

Soares (s/d) registra ainda, nessa discussão, os chamados “livros de alfabeto” cuja principal particularidade é a exploração das relações letras/sons contribuindo dessa forma para a apropriação do sistema alfabético (SOARES, s/d). A autora considera, portanto, que é indispensável o conhecimento das letras e sons para que a criança seja alfabetizada. Assim a relação letra/som, que é possível visualizar em tais livros, torna-se o pré-requisito para a alfabetização a partir de um contexto literário.

Em resumo, os livros apontados por Soares (s/d) são usados para alfabetizar além de se apresentar como recursos importantes para inserir as crianças nas práticas sociais da escrita, desenvolvendo o letramento literário (SOARES, s/d).

Vistos dessa forma, os livros de suporte à alfabetização e os livros de literatura infantil, conforme os autores estudados, precisam permear as práticas docentes dos alfabetizadores, que devem considerar a possibilidade de alfabetizar letrando.

A LITERATURA INFANTIL E OS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os PCNs de Língua Portuguesa para a primeira fase do Ensino Fundamental estabeleceram os seguintes eixos organizadores dos conteúdos:

Língua Oral: Usos e formas	Língua Escrita: Usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Quadro 1- Organogramas PCNs

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.43).

Observando o Quadro, proposto pelos PCNs, é possível perceber que a articulação dos dois eixos organizadores do ensino da língua se estrutura em uma prática que requer uma constante reflexão nos usos e formas da língua na modalidade oral e na modalidade escrita em diferentes situações de comunicação, em contextos formais e informais.

Um aspecto importante a ser destacado nesse contexto, conforme os PCNs, é a ação de planejar que precisa promover na sala de aula atividades envolvendo os atos de falar, ouvir, ler, escrever e refletir sistematicamente. Para isso, os documentos ressaltam que:

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p.65).

Pode-se, a partir da citação, perceber a importância de um planejamento que contemple os eixos propostos para o tratamento dado ao ensino, conforme pôde ser observado no quadro analisado.

Intui-se ainda que ensinar a ler e escrever pode ser uma tarefa difícil sem os textos verdadeiros, aqueles que circulam nos meios sociais como a leitura de uma história ou mesmo de um jornal como exemplificam os PCNs.

O caderno de formação número 1 do PNAIC também discorre sobre o currículo da alfabetização. Nesse fascículo é colocado que o currículo, no ciclo de alfabetização, tem como princípios gerais garantir práticas de ensino de leitura e escrita diversificadas, desde aquelas que priorizam o ensino de letras e sílabas até as que buscam inserir o aluno em práticas que se desenvolvem em diferentes contextos (BRASIL, 2012a, p.06).

Para Moreira e Candau (2007) a discussão sobre currículo envolve muitos outros aspectos: os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais. Esses aspectos se relacionam entre si e se desdobram no conhecimento significativamente construído.

No entanto, para que o conhecimento seja construído no espaço escolar, é preciso, segundo os autores acima mencionados, instituir um espaço na escola que promova um currículo que considere as diferenças culturais, linguísticas, étnicas ou de gênero entre os alunos, para ampliar o acesso à alfabetização de maior número de crianças.

Elaborar um currículo com tais características requer uma nova postura por parte da comunidade escolar. As mudanças relacionadas às práticas de alfabetização nos currículos propõem que este seja visto não como um veículo capaz de transportar algo a se transmitir e absorver, mas como meio de se produzir e reproduzir a cultura. Em outras palavras, um espaço de criação, recriação contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994).

Historicamente, a alfabetização no Brasil sempre segregou alunos oriundos de um meio social desfavorecido. Inicialmente, na década de 70, com a democratização do ensino, o fracasso escolar estava associado às capacidades de cada aluno, essencialmente aos alunos oriundos de meio social desfavorável. Em relação aos métodos de ensino, usavam-se cartilhas marcadas por um programa curricular voltado para a aprendizagem do código, desvinculado das práticas sociais letradas. Muitos alunos eram considerados deficientes por não conseguirem assimilar o código por meios dos exercícios mecânicos e repetitivos.

Na década de 80, o currículo da alfabetização foi marcado pela disputa entre os métodos de alfabetização. A grande dúvida: analíticos ou sintéticos? Os métodos analíticos e os sintéticos eram vistos como vilões do fracasso escolar e, mais uma vez, apontava-se para a grande parcela de crianças da rede pública que ficava retida na 1ª série. As teorias construtivistas e interacionistas acabam por influenciar novas práticas de alfabetização. Os currículos foram reconstruídos e priorizou-se a interação da criança com a escrita no processo de aquisição da língua.

Na década de 90, o surgimento do conceito de letramento solidifica o discurso da importância de se ensinar os usos e funções da língua escrita na alfabetização. Entretanto, atualmente, a despeito das novas concepções da alfabetização, muitas crianças continuam a concluir o ciclo de alfabetização sem estarem alfabetizadas. Soares (2004) atribui tal fato à perda da especificidade do processo de alfabetização ocasionado por mudanças conceituais que provocaram equívocos e falsas inferências das novas teorias advindas do construtivismo. A autora alerta ainda que as facetas da alfabetização referentes à linguística, fonética e fonologia foram obscurecidas. Além disso, ela (2004) discute o pressuposto de que apenas o contato intenso com material escrito não garante a aquisição da alfabetização.

Nessa perspectiva, um currículo adequado seria aquele que, segundo as teorias vigentes, garantisse a vivência, desde cedo, das crianças com atividades que promovam a reflexão sobre as características do sistema de escrita de forma lúdica em contextos de leitura que privilegiem diferentes textos (BRASIL, 2012a, p. 22). Nesse contexto, o livro literário surge como fundamental para promover essa vivência e a reflexão sobre a escrita. Tal constatação pode ser também confirmada na assertiva sobre a leitura literária encontrada nos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I:

Para tornar os alunos bons leitores-para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a 'aprender fazendo'. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p.43).

A respeito dessa mobilização rumo ao encontro da literatura com o ensino da língua como enfocam as diretrizes curriculares, observa-se que Saraiva (2003), no texto intitulado "A cilada da dissociação entre o ensino da língua e da literatura", apresenta uma reflexão que compactua com essa afirmativa e reforça a necessidade de associar a literatura a esse ensino. Desse modo, a literatura pode contribuir para o conhecimento de mundo do leitor:

A convergência entre o ensino da língua e o da literatura centraliza-se na relação texto-leitor: se o texto é objeto significante, é o leitor que, por sua atividade, nele constrói a significação. Este posicionamento acentua a natureza processual do texto literário e da leitura: por um lado, a estrutura lacunar do texto exige a participação do leitor; por outro, a leitura a que ele procede é influenciada por seu comportamento linguístico e por suas condições socioculturais. Em decorrência disso, as significações do texto adquirem um caráter mutável e transitório, visto que se expandem em função da atividade do leitor; ele, por sua vez, sofre os efeitos da leitura, pois esse ato cognitivo é não apenas influenciado por sua experiência de mundo, como também a modifica, uma vez que passa a fazer parte dela (SARAIVA, 2003, p.5-6).

Diante do exposto, fica evidenciado que o papel da escola é levar seus alunos ao conhecimento das especificidades do trabalho como o texto literário para que o processo de escolarização possa ocorrer sem que se percam as características, as singularidades e as potencialidades dos usos desses textos quando tomados como prática cultural.

Para Peres e Gonçalves (2013), a concepção de leitura e o trabalho a ser feito com os livros é uma tarefa que não se pode considerar conclusiva, pois há infinitas práticas, conforme pode ser constatado na assertiva abaixo:

A leitura tomada como prática cultural é dinâmica, nômade e difícil de ser apreendida. O caráter inventivo e criativo da leitura potencializa pontos de conexão que extrapolam a linearidade de possíveis marcadores de protocolos de leitura, do impresso e da escolarização da leitura (PERES e GONÇALVES, 2013, p.62).

Em outras palavras, a leitura de um livro passa por diferentes contextos e alterações até que seja feita sua apropriação. Ou melhor, "O livro se constitui como uma relação que potencializa inúmeras relações; não apenas um objeto de leitura, mas um instrumento da cultura de homens e mulheres. Leitura é interação e fluidez" (GONÇALVES E PERES, 2013, p. 62).

É POSSÍVEL ESCOLARIZAR A LITERATURA SEM DESCARACTERIZÁ-LA? O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

A relação entre a língua e a literatura, na visão de Saraiva (2006), forma, no Ensino Fundamental, “um binômio de unidade e de harmonia”, o que torna imprescindível estabelecer o lugar ocupado pela literatura nessa etapa do ensino, para que ela possa contribuir para o pleno domínio das competências que envolvem a leitura e a escrita.

Desse modo, o que se pode depreender dessa discussão é que a literatura não pode ser dissociada das práticas de ensino da língua. Historicamente, o estudo da literatura infantil sempre esteve associado a duas perspectivas: o aspecto estético da literatura como arte e o aspecto pedagógico e doutrinário que está na gênese histórica da produção literária direcionada às crianças (ZILBERMAN, 1985). Nesse sentido, faz-se necessário saber (ou descobrir?) a forma adequada de lidar com o processo de escolarização da literatura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, para que ela possa ser alicerce da aquisição da língua pelos alfabetizandos.

Se vista como arte, a literatura deve cumprir o seu papel de formar e informar, tornando o leitor crítico e capaz de reconhecer as leituras “como fonte de prazer e sabedoria, que não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola” (LAJOLO, 2000, p.7). Vista sob essa perspectiva, a literatura cumpre um papel social importante no desenvolvimento cultural do indivíduo, colaborando não só para sua inserção no mundo letrado, mas também para seu aprimoramento intelectual. Saraiva (2001) também focaliza tal perspectiva ao dizer que: “cabe à escola mais do que alfabetizar e possibilitar a seus alunos o domínio de um código e, através desse, a convivência com a tradição literária: dela se espera formar o leitor” (SARAIVA, 2001, p.23).

Essa autora afirma ainda a relevância do papel da escola na formação do comportamento do leitor que então deixa de considerar a leitura como “atividade ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade imperiosa de que decorrem prazer e conhecimento” (SARAIVA, 2001, p.23).

Se se objetiva formar um leitor proficiente, os estudos evidenciados apontam que a escola precisa buscar uma ação pedagógica que consiga estabelecer o lugar da literatura nas práticas de alfabetização, bem como reconhecer os equívocos que existem na concepção de leitura como mera decodificação. Magda Soares (2001) aponta dois equívocos principais: se vista pela perspectiva que enfoca o aspecto pedagógico, deve-se observar dois importantes usos da literatura infantil pela escola no que concerne ao trabalho do professor, durante o período de alfabetização e os equívocos que daí decorrem.

O equívoco primeiro está na forma como a escola se apropria dessa literatura: “Nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedogogiza-a para atender a seus próprios fins faz dela uma literatura escolarizada”. (SOARES, 2001, p.17).

Considerando essa finalidade, a escola usa a literatura como pretexto para ensinar seus conteúdos, muitas vezes, usando fragmentos descaracterizados e descontextualizados dos textos literários para fins como a execução de tarefas escolares que nem sempre colaboram para a formação eficiente do leitor.

O segundo equívoco, apontado por Soares (2011b), consiste em considerar “a produção da literatura infantil para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar busca-se literalizar a escolarização da literatura infantil”.

A essa relação entre a escola e a literatura, Lajolo (1997 apud SOARES, 2011) alerta a respeito do “pacto da literatura infantil com a escola”. Esse pacto esclarece que, com a democratização do acesso à escola, surge também o apogeu da literatura. A partir de então, produtores e distribuidores de livros passam a produzir uma literatura destinada a atender “necessidades escolares”, isto é, produzem livros que incorporam conteúdos escolares com narrativas infantis, os denominados paradidáticos, que não podem ser considerados literários. Por isso, Soares (2011b) avalia que a questão a ser discutida é como fazer a escolarização adequada da literatura; a escolarização que não “deturpa, falsifica ou distorce” os textos literários. Ou seja, a escolarização da literatura que busca o conhecimento das práticas de leitura nas mais diversas situações sociais, que contribuem para a formação de valores “próprios do leitor que se quer formar” (SOARES, 2011b, p.47).

Tudo que foi exposto pretende comprovar que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes e, que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares” (SOARES, 2011b). Destarte, torna-se fundamental que os professores, desde o início da escolarização dos alfabetizandos, incorporem em sua prática de formação de leitores, as perspectivas de análise necessárias, ou seja, é preciso que sejam feitas as relações entre o processo de escolarização e o emprego da literatura infantil para a formação do leitor proficiente. Assim, o trabalho com a literatura convida os educadores a repensarem o fazer pedagógico, voltado especificamente para o processo de formação de leitores autônomos e inseridos em uma sociedade cada vez mais letrada.

Uma questão que também se torna essencial no ensino da literatura é o planejamento. Cosson (2009, p. 23) afirma que, ao se refletir sobre o planejamento das atividades envolvendo as práticas docentes que se referem à formação do leitor, “é fundamental que este seja organizado segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações feitas, concluímos que o processo de escolarização da literatura é inevitável. Cosson (2009), Paiva (2003) e Soares (2010) destacam que, por isso, é preciso que a escola busque práticas de leitura que promovam a valorização do espaço dado a essa literatura no contexto escolar, sem descaracterizá-la, e elevá-la ao lugar que deve ser ocupado pela literatura infantil nos anos iniciais: suporte para a aquisição da leitura na alfabetização e para a formação do leitor proficiente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_liveto.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: contexto, 2009.

GOULART, Cecília. *Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da Literatura*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs. *Literatura Saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAM, S. D; NASCIMENTO, A. R. do. *Indagações sobre currículo*. Brasília. Ministério da Educação Básica, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eEnsfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2017.

PAIVA, A. (Org). *Literatura e letramento: espaços, suportes, interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

PERES, S. M.; GONÇALVES, A M. Reflexões sobre leitura e livro. In: *Leitura- história e prática*. Goiânia: Cãnone editorial, 2013, p.62.

SARAIVA, J.A. *A cilada da dissociação entre o estudo da língua e da literatura*. Novo Hamburgo: Centro Universitário Feevale, 2003.

SOARES, M. I. B. *Alfabetização linguística: da teoria à prática*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOARES, M. *Revista Brasileira de Alfabetização*. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe25/anpedn25_art01> Acesso em: 18 mai. 2017.

_____. A escolarização da literatura infantil In: EVANGELISTA, A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 17-43.

_____. Soares (2011). Texto publicado no jornal O Tempo, Belo Horizonte, 24/08/1997, suplemento Engenho e Arte.

_____. *Periódico do Ceale, s/d.*

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 13-60.

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil para crianças que aprendem a ler. *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.52, p. 79-83, fev., 1985.